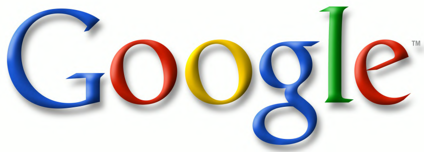
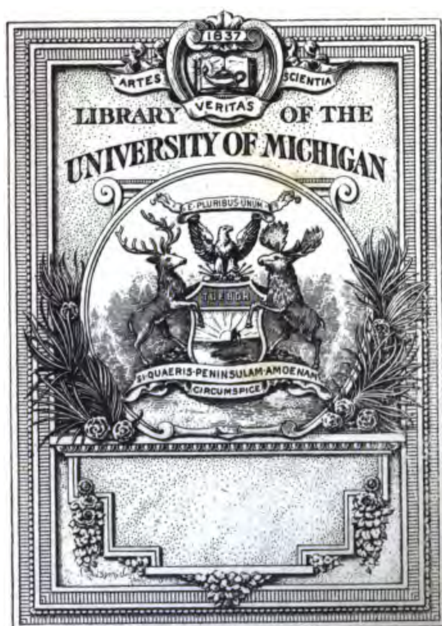



1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE



L'ÉCOLE MATERNELLE

PARIS. — IMPRIMERIE CHAIX, SUCCURSALE DE SAINT-OUEN, 86, RUE DES ROSIERS

BIBLIOTHÈQUE PÉDAGOGIQUE

L'ÉCOLE MATERNELLE

ÉTUDE

SUR L'ÉDUCATION

DES PETITS ENFANTS

Ouvrage rédigé conformément au décret du 2 août 1881

PAR

R.-EL. CHALAMET

DIRECTRICE D'ÉCOLE ENFANTINE



PARIS

LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE

15, RUE SOUFFLOT, 15

1883

AVANT-PROPOS

En écrivant ce petit livre, nous avons eu pour but de faciliter aux directrices des écoles maternelles l'application du récent décret qui a réorganisé les salles d'asile.

Dans la première partie, nous avons essayé de résumer, en traitant de l'éducation en général, des idées pour la plupart familières aux personnes qui s'occupent d'enseignement, mais qu'il y a toujours profit, croyons-nous, à remettre sous leurs yeux.

Le sectionnement en deux classes, introduit par le décret du 2 août 1881 dans les écoles maternelles, nous a paru constituer une réforme assez importante pour mériter une place à part ; un long chapitre a été consacré à étudier l'œuvre si essentielle et si délicate que la directrice de la section des plus jeunes enfants aura la tâche d'accomplir.

Le décret même nous a fourni, dans son titre II, le cadre de notre troisième partie ; nous l'avons u ivi pas à pas, et chacun de nos chapitres sur les

divers objets de l'enseignement est le développement et le commentaire d'un de ses articles.

Néanmoins, nous n'avons pas voulu faire de ce livre un Manuel. Tout en nous efforçant de le rendre essentiellement pratique, ce qui nous a souvent amenée à mettre l'exemple à côté du précepte, nous ne nous sommes proposé nulle part de donner des leçons toutes faites, et nous avons entendu nous borner à fournir à nos lectrices des matériaux de travail et ce que les Américains appellent, d'un mot fort juste, des *suggestions* pour leur enseignement. Ce n'est pas uniquement, en effet, dans les pages d'un *Guide* qu'on peut apprendre le mode d'enseignement infiniment souple et vivant qui convient à l'enfance; une telle méthode est le fruit de la réflexion personnelle et surtout de l'observation des enfants.

Ce livre, destiné à l'école, a été écrit *dans* l'école; nous avons eu pour collaborateurs les petits enfants au milieu desquels se passe notre vie. Si ce petit ouvrage a quelque valeur, c'est à eux qu'il le doit. Nous voudrions qu'en retour il rendît quelques services aux jeunes élèves de nos salles d'asile; il nous semble qu'il y réussirait si, de sa lecture, se dégageait pour les directrices l'impression que l'école maternelle peut et doit être bien moins un établissement d'instruction à proprement parler qu'un *milieu* adapté aux besoins

de l'enfant et dans lequel il se développera librement et joyeusement, sous l'œil vigilant de la maîtresse.

Bien que nous ayons eu principalement en vue l'éducation en commun, peut-être les jeunes mères de famille qui auront le courage de jeter les yeux sur ce livre d'un caractère un peu technique y trouveront-elles quelques indications utiles pour l'accomplissement de leur tâche d'éducatrices. C'est donc à elles, aussi bien qu'aux institutrices de profession, que nous dédions cette étude sur l'éducation des petits enfants.

Paris, 15 juin 1882.

DÉCRET DU 2 AOUT 1881

ÉCOLES MATERNELLES

ORGANISATION, SURVEILLANCE ET INSPECTION

TITRE PREMIER

DISPOSITIONS COMMUNES AUX ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES ET LIBRES (ORGANISATION, SURVEILLANCE ET INSPECTION)

Article premier. — Les écoles maternelles (salles d'asile), publiques ou libres, sont des établissements d'éducation où les enfants des deux sexes reçoivent les soins que réclame leur développement physique, intellectuel et moral.

Les enfants peuvent y être admis dès l'âge de deux ans accomplis et y rester jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de sept ans.

Art. 2. — L'enseignement dans les écoles maternelles comprend :

1° Les premiers principes d'éducation morale ; des connaissances sur les objets usuels ; les premiers éléments du dessin, de l'écriture et de la lecture ; des exercices de langage; des notions d'histoire naturelle et de géographie; des récits à la portée des enfants ;

2° Des exercices manuels :

3° Le chant et des mouvements gymnastiques gradués.

Art. 3. — Les écoles maternelles sont exclusivement dirigées par des femmes.

Art. 4. — Nulle ne peut diriger une école maternelle avant l'âge de vingt-et-un ans accomplis et sans être pourvue du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Nulle ne peut diriger une école maternelle annexée à un cours normal avant l'âge de vingt-cinq ans, ni sans avoir exercé pendant cinq ans dans les écoles maternelles publiques ou libres.

Nulle ne peut être sous-directrice d'école maternelle avant l'âge de dix-huit ans, ni sans justifier du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles.

Art. 5. — Sont incapables de tenir une école maternelle publique ou libre les personnes qui se trouvent dans les cas prévus par l'article 26 de la loi du 15 mars 1850.

Art. 6. — Indépendamment des autorités instituées par la loi pour la surveillance et l'inspection des écoles, l'inspection des écoles maternelles est exercée :

1° Par les inspectrices générales ;

2° Par les inspectrices départementales.

Les inspectrices générales et départementales sont nommées par le ministre.

Art. 7. — Nulle ne peut être nommée inspectrice générale sans avoir au moins trente-cinq ans d'âge et cinq ans de service dans l'enseignement public, ou libre et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur ; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Une inspectrice générale fait partie du comité consultatif de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique.

Art. 8. — Nulle ne peut être nommée inspectrice départementale sans avoir trente ans d'âge et trois ans de service dans l'enseignement public ou libre, et sans être pourvue : 1° du brevet supérieur, ou, à son défaut, du brevet élémentaire complété par le certificat d'aptitude pédagogique ; 2° du certificat d'aptitude à la direction des écoles maternelles ; 3° du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles.

Les inspectrices départementales visitent deux fois par

an, au moins, les écoles maternelles de leur ressort, et adressent à l'inspecteur d'académie un rapport spécial sur chaque école, à la suite de chaque inspection.

Elles donnent leur avis sur la nomination et la révocation des directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques, ainsi que sur les récompenses qui peuvent leur être accordées.

Art. 9. — L'examen pour l'obtention du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles maternelles comprend les épreuves suivantes :

1° Épreuve écrite :

Un sujet de pédagogie appliqué aux écoles maternelles :

2° Épreuve orale :

Question de législation et d'administration concernant les écoles maternelles ;

3° Épreuve pratique :

Inspection d'une école maternelle et rapport à la suite de cette inspection.

Un arrêté ministériel déterminera les conditions de cet examen.

Art. 10. — Il peut être établi, dans chaque commune où il existe des écoles maternelles, un ou plusieurs comités de dames patronnesses présidés par le maire.

Les membres du comité de patronage sont nommés par le préfet, sur la proposition de l'inspecteur d'académie et après avis du maire.

Ce comité a pour attribution exclusive de veiller à l'observation des prescriptions de l'hygiène, à la bonne tenue de l'établissement et au bon emploi des fonds ou des dons en nature recueillis en faveur des enfants.

Art. 11. — L'inspection des écoles maternelles libres porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois.

TITRE II

ÉCOLES MATERNELLES PUBLIQUES

Art. 12. — Dans les écoles maternelles publiques, les enfants seront divisés en deux sections, suivant leur âge et le développement de leur intelligence.

Art. 13. — Les premiers principes d'éducation morale seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. Ces premiers principes devront être indépendants de tout enseignement confessionnel.

Art. 14. — Les connaissances sur les objets usuels comportent des explications très élémentaires sur le vêtement, l'habitation et l'alimentation, sur les couleurs et les formes, sur la division du temps, les saisons, etc.

Art. 15. — Les exercices de langage ont pour but d'habituer les enfants à parler et à rendre compte de ce qu'ils ont vu et compris.

Les morceaux de poésie qu'on leur fait apprendre seront courts et simples.

Art. 16. — L'enseignement du dessin comprend :

1° Des combinaisons de lignes au moyen de lattes, bâtonnets, etc. ;

2° La représentation sur l'ardoise de ces combinaisons et de dessins faciles faits par la maîtresse, au tableau quadrillé ;

3° La reproduction sur l'ardoise des objets usuels les plus simples.

Art. 17. — La lecture et l'écriture seront, autant que possible, enseignées simultanément.

Les exercices doivent toujours être collectifs.

Art. 18. — L'enseignement du calcul comprend :

1° L'étude de la formation des nombres de 1 à 10 ;

2° L'étude de la formation des dizaines de 10 à 100;

3° Les quatre opérations, sous la forme la plus élémentaire, appliquées d'abord à la première dizaine;

4° La représentation des nombres par les chiffres;

5° Des applications très simples du système métrique (mètre, litre, monnaie).

Cet enseignement sera donné au moyen d'objets mis entre les mains des enfants, tels que lattes, bâtonnets. cubes, etc.

Les enfants seront exercés au calcul mental sur toutes les combinaisons de nombres qu'ils auront faites.

Art. 19. — Les éléments d'histoire naturelle comprennent la désignation des parties principales du corps humain, des notions sur les animaux les plus connus, les végétaux et les minéraux usuels.

Cet enseignement est donné à l'aide d'objets réels et de collections formées, autant que possible, par les enfants et les maîtresses.

Art. 20. — L'enseignement de la géographie est descriptif; il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant.

Il comprend :

1° L'orientation (points cardinaux);

2° Des notions sur la terre et les eaux ;

3° Quelques indications sur les fleuves, les montagnes et les principales villes de France.

Art. 21. — Les récits porteront principalement:

1° Sur les grands faits de l'histoire nationale ;

2° Sur des leçons de choses.

Art. 22. — Les exercices manuels consisteront en tressage, tissage, pliage, petits ouvrages de tricot.

Les travaux de couture et tous autres travaux de nature à fatiguer les enfants sont interdits.

Art. 23. — L'enseignement du chant comprend:

Les exercices d'intonation et de mesure les plus simples, les chants à l'unisson et à deux parties qui accompagnent les jeux gymnastiques et les évolutions. Les chants sont appropriés à l'étendue de la voix des enfants. Pour ces exercices les directrices se serviront du diapason.

Art. 24. — Les exercices gymnastiques seront gradués de manière à favoriser le développement physique de l'en-

fant. Ils se composeront de mouvements, de marches, d'évolutions et de jeux dirigés par la maîtresse.

ART. 25. — Les leçons ne devront jamais durer plus d'un quart d'heure ou vingt minutes ; elles seront toujours séparées par des chants, des exercices gymnastiques, des marches ou des évolutions.

ART. 26. — Les conditions dans lesquelles doivent être établies les écoles maternelles publiques, tant au point de vue des bâtiments que de l'ameublement, seront l'objet d'un règlement spécial.

ART. 27. — Le matériel d'enseignement de l'école maternelle comprend nécessairement les objets suivants :

Un claquoir, un sifflet ;

Un ou plusieurs tableaux noirs, dont un au moins, sera quadrillé ;

Une méthode de lecture en tableaux et plusieurs collections d'images ;

Un nécessaire métrique ;

Un globe terrestre et une carte murale de la France ;

Un boulier ;

Des collections de bûchettes ou bâtonnets, des lattes, des cubes, etc. ;

Une collection de jouets ;

Des ardoises, quadrillées d'un côté et unies de l'autre ;

Un diapason.

ART. 28. — Aucun enfant n'est reçu dans une école maternelle s'il n'est muni d'un billet d'admission signé par le maire et s'il ne produit un certificat de médecin, dûment légalisé, constatant qu'il n'est atteint d'aucune maladie contagieuse et qu'il a été vacciné.

ART. 29. — Lorsqu'un enfant est présenté dans une école maternelle, la directrice fait connaître aux parents les conditions réglementaires auxquelles ils devront se conformer.

ART. 30. — Un mois de vacances est successivement accordé, chaque année, aux directrices et sous-directrices d'écoles maternelles.

ART. 31. — Les enfants seront toujours repris avec bienveillance. Ils ne devront jamais être frappés.

Art. 32. — Un médecin, nommé par le maire, visite une fois par semaine les écoles maternelles.

Il inscrit ses observations sur un registre particulier.

Art. 33. — Les directrices et sous-directrices des écoles maternelles publiques sont nommées et révoquées dans la même forme que les institutrices publiques. Les mêmes peines disciplinaires leur sont applicables et dans la même forme qu'aux institutrices.

Les directrices sont choisies, autant que possible, parmi les sous-directrices.

Chaque année, la directrice adresse à l'inspectrice départementale un rapport détaillé sur tout ce qui concerne l'établissement qu'elle dirige.

Art. 34. — Dans toute école maternelle publique recevant plus de cinquante enfants, la directrice est aidée par une sous-directrice.

Dans toute école maternelle publique recevant plus de vingt-cinq enfants, la directrice est assistée par une femme de service.

Art. 35. — Les directrices et sous-directrices d'écoles maternelles publiques pourvues du brevet de capacité sont assimilées aux institutrices titulaires et adjointes pour la fixation du taux du traitement, les conditions de l'avancement et du logement.

Art. 36. — La femme de service est nommée dans chaque école maternelle publique par la directrice, avec agrément du maire; elle est révoquée dans la même forme.

Art. 37. — Un règlement des écoles maternelles publiques de chaque département sera rédigé par le conseil départemental, d'après les indications générales d'un règlement modèle arrêté par le ministre de l'instruction publique en Conseil supérieur.

TITRE III

ÉCOLES MATERNELLES LIBRES

Art. 38. — Quiconque veut ouvrir ou diriger une école maternelle libre doit se conformer préalablement aux

dispositions prescrites par les articles 25 et 27 de la loi du 15 mars 1850, et 1, 2 et 3 du décret du 7 octobre 1850.

Le préfet peut faire opposition à l'ouverture de l'école maternelle, dans les cas prévus par l'article 28 de la loi du 15 mars 1850 et par l'article 4 du décret du 7 octobre 1850. L'opposition est jugée par le conseil départemental, contradictoirement et à bref délai. Le recours est admis lorsque l'opposition est faite à la personne. Si le maire refuse d'appprouver le local, il est statué à cet égard par le conseil départemental.

A défaut d'opposition, l'école maternelle peut être ouverte à l'expiration du mois.

Art. 39. — Le conseil départemental peut, par application de l'article 30 de la loi du 15 mars 1850, censurer, suspendre pour un temps qui ne pourra excéder six mois, ou interdire de l'exercice de sa profession, dans la commune où elle réside, une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre.

Il peut frapper d'interdiction absolue une directrice ou une sous-directrice d'école maternelle libre ou publique, sauf appel devant le Conseil supérieur de l'instruction publique, dans les délais légaux.

TITRE IV

EXAMENS

Art. 40. — Il est institué, dans chaque département, une commission d'examen chargée de constater l'aptitude des personnes qui aspirent à diriger les écoles maternelles.

La commission tient une session ordinaire par an. La date de l'ouverture de la session est fixée par le ministre.

Les membres de la commission d'examen sont nommés pour trois ans par le conseil départemental de l'instruction publique.

La commission d'examen se compose :

De l'inspecteur d'académie, président ;

D'un inspecteur de l'instruction primaire faisant fonctions de secrétaire ;

D'un ou plusieurs membres de l'enseignement public ou libre;

De l'inspectrice départementale.

Les commissions ne peuvent délibérer qu'autant que cinq de leurs membres sont présents. Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages. En cas de partage, la voix du président est prépondérante.

Pour procéder à l'examen oral, la commission ne peut, dans aucun cas, se subdiviser en sous-commissions de moins de trois membres.

ART. 41. — Les certificats d'aptitude sont délivrés, au nom du recteur, par l'inspecteur d'académie dans les départements, et, à Paris, par le vice-recteur.

ART. 42. — Nulle n'est admise devant une commission d'examen avant l'âge de dix-huit ans et sans avoir déposé entre les mains de l'inspecteur d'académie, un mois avant l'ouverture de la session:

1° Son acte de naissance;

2° Des certificats attestant sa moralité et indiquant les lieux où elle a résidé et les occupations auxquelles elle s'est livrée depuis trois ans au moins.

Aucune dispense d'âge ne pourra être accordée, sauf dans le cas où l'aspirante serait déjà pourvue du brevet de capacité.

ART. 43. — L'examen se compose de deux parties distinctes:

1° Un examen d'instruction;

2° Un examen pratique.

L'examen d'instruction comprend:

Des épreuves écrites;

Des épreuves orales.

Épreuves écrites:

1° Une dictée d'orthographe de vingt lignes environ, tirée d'un texte simple et facile; la dictée sert d'épreuve d'écriture;

2° La solution raisonnée de deux questions d'arithmétique portant sur les applications du calcul et du système métrique;

3° Une rédaction d'un genre simple (lettre, récit, rapport);

4° Un dessin au trait sur ardoise d'après un objet usuel.

Les aspirantes exécuteront en outre des travaux à l'aiguille.

Épreuves orales :

1° Principes d'éducation morale ;

2° Lecture ; explication du texte et questions de grammaire ;

3° Géographie ; notions générales ; géographie de la France ;

4° Histoire de France (grands faits et grands hommes) ;

5° Notions élémentaires d'histoire naturelle et d'hygiène applicables aux leçons de choses ;

6° Chant (un exercice sur un chant très simple).

L'examen pratique a lieu dans une école maternelle préalablement désignée et où les aspirantes ont le droit d'assister aux exercices deux jours avant l'examen.

Cet examen se compose des exercices ordinaires de l'école ; il est accordé une heure pour la préparation de la leçon.

L'aspirante doit remplir les fonctions de directrice pendant une partie de la séance, et celles de sous-directrice pendant l'autre partie.

Une heure est donnée à chaque aspirante pour préparer sa leçon ; les sujets sont tirés au sort.

Le jury exprime la valeur de chacune des épreuves par les notes qui suivent :

Très bien ; — Bien ; — Passable ; — Mal ; — Nul.

Pour l'épreuve d'orthographe, cinq fautes entraînent la nullité ; trois ou quatre fautes, la note *mal ;* deux fautes, la note *passable ;* une faute et une demi-faute, la note *bien ;* la dictée ayant moins d'une demi-faute donne seule droit à la note *très bien.*

Les notes données par la commission sont le résultat de l'appréciation faite en commun de chaque épreuve.

La note *nul* sur l'une des matières entraîne l'ajournement.

A chacun des examens, deux notes *mal* entraînent l'ajournement, à moins qu'elles ne soient compensées par deux notes *très bien.*

Art. 11. — Il pourra être créé, dans chaque académie, aux

frais de l'État, un cours normal des écoles maternelles analogue à celui qui existe à Paris sous le nom d'école Pape-Carpantier.

Un décret ultérieur déterminera les conditions d'existence de ces établissements.

ART. 45. — Les décrets du 17 mai 1854 et du 21 mars 1855, les arrêtés du 22 mars 1855, du 28 mars 1857, du 5 août 1859 et du 30 juillet 1875 sont et demeurent rapportés.

Fait à Paris, le 2 août 1881.

JULES GRÉVY.

Par le Président de la République,

Le Président du Conseil,
Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts,

JULES FERRY.

L'ÉCOLE MATERNELLE

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE PREMIER

DE LA DIRECTION DES ENFANTS

SOMMAIRE. — Nécessité d'agir sur la volonté de l'enfant. — Moyens qui peuvent assurer l'influence de la personne chargée de son éducation. — Qu'il faut traiter l'enfant en être raisonnable. — Éducation de la volonté. — Responsabilité : les petites choses dont l'enfant est responsable. — Respect de la dignité de l'enfant : 1° dans les actes; 2° dans les paroles. — Le châtiment tiré des conséquences mêmes de la faute. — Rapports des enfants entre eux; nature de l'intervention de la maitresse. — Action à exercer sur les mobiles de la volonté. — Mobiles à employer, mobiles à rejeter. — L'autorité, le respect de la règle, l'obéissance. — Que la direction doit être virile. — La fermeté et la tendresse. — Habitude donnée à l'enfant de compter sur lui-même.

Dans n'importe quel corps d'état, le travailleur qui veut *savoir son métier* commence par étudier les matériaux dont il va faire usage; quand il a pris connaissance de leurs qualités, il réfléchit au parti qu'il peut en tirer, il fait choix des outils propres à lui permettre de les façonner à sa guise, puis il s'exerce à la mise en œuvre.

Cette préparation, cet apprentissage, la profession

d'éducateur l'exige comme les autres. Ce que le maçon doit savoir pour traiter la pierre, le menuisier pour travailler le bois, l'ouvrier ou l'ouvrière en éducation doit le savoir de même au sujet des enfants qu'il a pour mission d'élever et d'instruire.

Mais les matériaux sur lesquels il travaille sont d'autre nature que ceux qu'emploient le maçon et le menuisier : ce ne sont pas choses inertes qui se laissent façonner avec indifférence. L'être humain ne reste pas neutre dans le travail qui s'accomplit sur lui ; il prend parti pour ou contre notre œuvre, à nous autres éducateurs ; il est notre allié ou notre ennemi. Qu'on ne se trompe pas sur le sens de ce dernier mot ; la résistance ouverte, l'hostilité déclarée sont heureusement des cas fort rares. Mais c'est la passivité même qui est l'ennemi, la force d'inertie qui paralyse, plus sûrement encore que la révolte, la main de l'ouvrier. Nulle part plus qu'en éducation n'est vraie la maxime de l'Évangile : « Celui qui n'est pas pour nous est contre nous. » Or l'enfant n'est pas notre allié s'il subit ce que nous faisons au lieu de s'y associer, si une partie de son être nous échappe, si nous ne savons pas faire concourir toutes ses forces au but que nous poursuivons, si nous n'avons pas, en un mot, d'action sur sa volonté.

C'est donc à prendre cette action que doit s'appliquer, avant toute autre chose, la personne chargée d'élever un enfant — à plus forte raison celle qui doit diriger un groupe nombreux, une école — et à la prendre d'une façon indiscutable, solide, de façon à ce que son influence ne soit pas à la merci des divers incidents qui peuvent surgir.

Pour établir ainsi son action, il faut rejeter les moyens artificiels et aller droit à la difficulté, qui consiste à

mettre de notre parti la volonté de l'enfant et à donner à cette volonté une impulsion puissante.

Et, tout d'abord, il faut prendre l'enfant pour ce qu'il est susceptible d'être, pour ce que notre tâche est précisément de l'aider à devenir : il faut le traiter en être raisonnable. L'enfant veut être pris au sérieux ; il lui faut de l'estime, et le désir d'obtenir la nôtre sera même un des mobiles les plus sûrs à employer avec lui. Le plus petit enfant, pourvu qu'on ne sorte pas, bien entendu, de l'ordre de faits qu'il peut comprendre, se plaît à s'apercevoir qu'on exige de lui quelque chose et qu'on l'approuve quand il le fait bien ; il se sent alors *quelqu'un*. Voyez la gravité avec laquelle ce bébé qui marche à peine porte l'objet que sa mère vient de le charger d'aller mettre entre les mains d'une autre personne de la famille ! Il n'y a pas de risque qu'il le détourne de sa destination ou l'oublie en route ; il sait qu'il est revêtu d'une sorte de fonction et il l'accomplit avec un grand sérieux.

Il n'est pas d'enfant qui n'aime à faire des commissions ; c'est que la commission donnée est une preuve de confiance. S'il s'acquitte mal de ce qu'il avait à faire et que vous lui en fassiez des reproches, il en sera beaucoup moins chagriné qu'il ne le serait de vous voir attacher peu d'importance au rôle qu'il devait jouer. La fausse indulgence, d'après laquelle on excusera tout sous prétexte qu'il n'est capable de rien, le touchera fort peu.

Voilà des dispositions qu'on doit utiliser à l'école. Nous estimons qu'il faut être très exigeant ; si c'est là le moyen le plus sûr d'avoir de l'action sur *un* enfant, c'est le seul vraiment efficace pour en prendre sur une collection d'enfants. Mais qu'on ne se méprenne pas

sur ce que signifie ici le mot *exigeant*. Exiger de l'enfant des choses au-dessus de sa portée ou simplement trop de choses serait absurde et injuste. Exigeons peu, mais soyons inflexibles sur ce que nous avons une fois imposé comme obligatoire.

La détermination de ce qu'il convient d'exiger dans la pratique est affaire à chacun pour sa sphère particulière, et un examen détaillé nous entraînerait ici trop loin. Ce que nous voulons bien marquer, en laissant à nos lectrices le soin de rechercher les applications de détail, c'est un principe général auquel l'éducateur ne peut manquer, sous peine d'amoindrir son influence et de baisser personnellement dans la considération de ses élèves. L'enfant a une admiration instinctive pour qui sait vouloir. Qu'on nous passe la comparaison : comme les chevaux de bonne race, il aime à se sentir manié par un poignet à la fois souple et vigoureux. La direction qui lui convient est une autorité faite de fermeté et de tendresse, autorité que les femmes excellent si aisément à prendre lorsqu'elles se donnent la peine de mettre de la suite dans ce qu'elles font.

En modelant, pour ainsi dire, sa conduite sur les exigences d'une volonté intelligente, l'enfant apprend, lui aussi, à vouloir et, comme on tient la main à ce qu'il ne fasse pas les choses à moitié, à vouloir fermement. Le sérieux avec lequel on le traite développe peu à peu chez lui le sentiment de la responsabilité ; on ne saurait commencer trop tôt à le cultiver.

Mais, ne l'oublions pas, ce n'est que de petites choses que l'enfant est responsable ; les détails les plus humbles de l'existence quotidienne fourniront matière aux premières leçons destinées à lui faire comprendre ce que signifie ce mot. Ces leçons seront, le plus souvent, des

réprimandes sur les manquements à l'ordre matériel et à la propreté de l'école. Sa place dans la salle de classe, sa petite table, les menus objets dont il se sert, le papier qu'il plie, les bûchettes qu'il compte, voilà les choses du bon ou du mauvais état desquelles il doit répondre. Y-a-t-il du désordre? Il faut en demander la réparation individuelle, c'est-à-dire y faire mettre fin par l'enfant même qui y a donné lieu, ou bien lui en faire supporter les suites. Nous sommes dans la section des petits, si vous voulez; en faisant du tissage, du pliage, etc., un bébé a jonché le sol de débris de papier : il sera invité à en ramasser jusqu'au dernier fragment pour débarrasser la classe de l'ornement peu désirable dont il l'a dotée. Un autre a cassé un ou deux bâtonnets, ou les a écourtés à force de les sucer et de les mâchonner, malgré les avertissements de la maîtresse : tant pis pour lui! il ne pourra pas faire le dessin qui succède à la leçon de calcul et pour lequel tous les bâtonnets étaient nécessaires. Un grand garçon de six ans a oublié d'essuyer ses souliers en entrant, un jour de boue, et il y a devant son banc assez de terre pour faire un petit jardin : il prendra, à la sortie de classe, pelle et balai, pour la faire disparaître.

Est-on tenté de sourire de la grande simplicité de pareilles leçons? Peut-être bien. Mais que l'on veuille bien se dire, d'abord, qu'elles sont en rapport avec la simplicité des petits enfants eux-mêmes; ensuite qu'elles peuvent être accompagnées de réflexions qui leur donnent leur valeur véritable: « La classe était propre et jolie à voir; Henriette lui a donné un air de désordre en dispersant partout les débris de son travail; par la faute d'un seul enfant, voilà toute la section forcée de travailler dans une salle qui n'a plus bon air. Et que

serait-ce si plusieurs enfants en avaient fait autant? » Vous venez de semer le germe de cette idée que le bien-être général dépend de la conduite de chacun.

Auguste, pendant la marche, a laissé sur le parquet les nombreuses traces de ses chaussures sales: « Comme la femme de charge va avoir de la peine demain matin à effacer tout cela! Il a suffi, pour lui donner un bon quart d'heure d'ouvrage en surplus, que ce petit étourdi d'Auguste ne prît pas, lui, la peine de songer pendant une seconde à se servir du racloir avant d'entrer à l'école. » Soyez sûrs qu'Auguste, qui est probablement un bon petit garçon, frottera demain ses semelles jusqu'à les user et, ce qui est mieux, pensera qu'il faut le faire pour épargner de la peine à quelqu'un. Il est si facile, tant les enfants sont naturellement dociles à qui sait les prendre, de faire ainsi régner un bon esprit dans le petit monde de l'école maternelle!

Bientôt, si vous entrez dans cette voie, vos élèves feront eux-mêmes la police; votre intervention deviendra inutile, parce qu'elle sera presque toujours prévenue par eux; vous n'userez pas votre autorité dans mille observations de détail. La surveillance des enfants les uns par les autres se sera substituée à la vôtre; vous aurez pratiqué l'art si nécessaire de vous faire obéir sans commander.

Un point particulièrement important est le respect de la dignité de l'enfant. On peut manquer à ce respect, soit dans les actes, soit dans les paroles: dans les actes, par les punitions corporelles, qui ont toujours été interdites dans les salles d'asile et qu'aucune institutrice digne de ce nom ne regrette, nous l'espérons, de ne pouvoir appeler à son aide; dans les paroles, par des reproches injurieux, par des réprimandes où l'on ne se

contente pas de condamner la faute commise, mais où l'on accable le coupable de noms malsonnants. Le genre de reproches auquel nous sommes forcé de faire allusion — non sans quelque honte — est déplorable, parce qu'il émousse chez l'enfant la fierté qu'il faudrait sauvegarder à tout prix ; il est inintelligent, parce qu'il va contre le but, qui est la correction de l'enfant. Dites à un élève distrait et mou : « Vous avez mal travaillé aujourd'hui ; efforcez-vous de changer ; demain il faudra mieux faire ». Ne lui dites pas : « Vous êtes un paresseux et vous ne serez jamais autre chose. » Une fois classé par vous dans cette recommandable catégorie d'élèves, il se laisserait aller en toute tranquillité de conscience à son indolence naturelle. Parce qu'un enfant a pincé un peu fortement un de ses camarades, ne vous écriez pas que c'est « un méchant, un mauvais cœur » et que « les enfants méchants deviennent des assassins quand ils sont grands » (le mot est historique !). Gardez-vous surtout de traiter un enfant de menteur ; relevez sévèrement le mensonge, mais que ce nom de menteur soit, dans l'esprit de vos enfants, un titre déshonorant, une flétrissure, et non un mot qu'on prodigue et qu'on peut s'attirer sans être chassé d'auprès de vous.

Toutes ces exagérations de langage, choquantes au début, fâcheuses toujours, perdent promptement la seule excuse qu'elles auraient si elles servaient du moins à quelque chose : l'enfant est bientôt blasé sur les mots qui devraient faire sur lui le plus d'impression ; ces mots s'usent, ne portent plus. Du reste, les remontrances directes, très utiles, indispensables même dans certains cas, sont un pauvre moyen d'éducation si elles viennent à être trop souvent répétées ; il en est de meilleurs et de plus sûrs et une institutrice sachant son

métier corrigera presque toujours par les conséquences de la faute.

Julien a la mauvaise habitude de faire rouler son crayon sur la table pendant que la maîtresse parle ; on lui a interdit cet exercice, qui l'empêche d'écouter et distrait ses camarades : il a persisté. Naturellement, le crayon ne s'arrête pas toujours au bord de la table et il tombe quelquefois sur le plancher. Deux fois on a permis à Julien de se lever pour le ramasser; la troisième fois, la maîtresse se lasse : « Ah! non, je ne vous permets plus de vous lever ; ces allées et venues pendant une explication dérangent la classe. »

Vient la leçon de dessin et le pauvre Julien, qui aime beaucoup à dessiner, reste oisif à son banc..., faute de crayon. Est-il besoin de dire que la punition pourra être levée avant que le dessin ne soit fini? Peut-être les autres enfants demanderont-ils pour Julien la permission d'aller ramasser son crayon. « Je veux bien, à condition que cela ne distraira personne. » On se tiendra pour averti ; personne ne relèvera la tête, parce que l'application de tous aura été la condition mise par vous au service que ses camarades ont voulu rendre à Julien. En quelques mots, vous aurez fait coup double ; la classe aura pressenti qu'on ne peut être utile aux autres qu'au prix d'un petit sacrifice.

C'est un petit exemple et c'en est un seul ; on en prend mille sur le fait, quand on pratique un peu l'école; il serait trop aisé de les multiplier pour que nous n'abandonnions pas ce soin à nos lectrices.

C'est surtout quand il s'agit des rapports des enfants entre eux qu'il convient d'être ménager de réprimandes directes ; il faut intervenir ostensiblement dans ces rapports le moins possible. L'école, même à son degré le plus

élémentaire qui est l'école maternelle, doit être l'apprentissage de la vie. Les sentiments, les caractères divers, les petits intérêts opposés y sont en présence. De leur choc naissent des conflits, des querelles qu'il est inutile de chercher à arrêter trop vite. Il n'est pas mauvais que les enfants apprennent à régler entre eux leurs différends; ils peuvent se donner les uns aux autres de salutaires leçons. Toutefois, l'œil de la maîtresse doit toujours être ouvert sur ce monde en miniature, dont les petites passions s'agitent surtout pendant les récréations et les jeux en commun; les instincts envahisseurs et dominateurs de l'individu sont trop vivaces chez l'enfant pour qu'on coure le risque, par une abstention systématique et complète, de laisser opprimer le petit par le grand, le faible par le fort. L'enfant, qui a le sentiment très net de la justice en ce qui concerne ses propres droits, n'en fait pas toujours l'application aux droits des autres; il a besoin qu'on lui apprenne à ne pas faire à autrui ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fît, et qu'on lui enseigne la bonté.

Un enfant s'est-il mal conduit envers un de ses camarades? Si la faute est grave, vous devrez la relever sur-le-champ et la faire réparer par le coupable, s'il y a possibilité. Légère? elle ne doit pas non plus passer inaperçue. Il faudra trouver un moyen de faire rentrer le coupable en lui-même, de l'amener à juger sa propre action et à la réprouver comme vous la réprouvez vous-même.

Vous pourrez, pendant la classe, faire un récit de la faute sans désigner celui qui l'a commise; il se reconnaîtra dans ce que vous direz et vous arriverez plus sûrement à son cœur par cette voie détournée que par des reproches directs. Au risque de paraître conteur

comme une vieille femme, nous demandons à citer encore un fait dont nous avons été tout récemment témoin; rien ne nous paraît plus propre à éclairer notre exposé que ces exemples empruntés à la vie scolaire.

Un enfant turbulent, auquel on faisait souvent des observations sur son étourderie bruyante, blesse involontairement un de ses camarades à la sortie de la classe, dans un mouvement brusque et violent, comme le sont tous ses gestes. L'enfant blessé — il avait un mal au doigt qu'avait rouvert le coup reçu — se plaint à la maîtresse. Celle-ci ne rappelle point le coupable pour lui administrer une semonce bien méritée.

Mais le lendemain, au cours d'une leçon, l'occasion se présente de parler des inconvénients d'une extrême turbulence. « Hier, dit la maîtresse d'un air grave, un enfant turbulent de cette école a fait très mal, sans le vouloir, à un de ses camarades, qui était déjà malade; ce camarade a beaucoup plus souffert cette nuit de son mal et il en souffrira peut-être encore plusieurs jours, par suite de l'étourderie d'un autre. Vous voyez, mes enfants, qu'on a raison de vous dire que c'est un défaut d'être trop turbulent. » Le petit coupable, qui s'était facilement reconnu, avait été d'abord fort étonné (il ne croyait pas, évidemment, avoir fait si mal à son camarade); puis il parut confus, vraiment repentant. Toutefois il ne dit rien; mais, à la sortie de la classe, nous le vîmes courir à l'enfant qu'il avait heurté, lui dire qu'il « était bien fâché » de lui avoir fait mal, regarder avec compassion et remords le pauvre doigt endommagé. La leçon avait porté. L'enfant avait offert de lui-même des excuses qu'il eût peut-être refusé de faire, si on les lui avait imposées, ou faites, sans conviction, sans cet élan du cœur qui nous parut si touchant chez lui. La maî-

tresse avait fait bien mieux qu'obtenir de l'enfant une action louable : elle avait fait naître chez lui le sentiment qui l'avait poussé à accomplir librement et volontairement cette action.

Une femme d'un grand esprit [1] a dit quelque part que « la tâche de l'éducation est d'inciter à librement vouloir ce qu'il est bon ou nécessaire qu'on fasse ». Rien de plus juste. Obtenir qu'on fasse ou que l'on ne fasse pas telles et telles choses, c'est de la discipline au sens vulgaire du mot et l'application stricte d'un règlement y suffit; mais pour faire de l'*éducation*, c'est sur la volonté qu'il faut agir, ce sont les mobiles qui déterminent cette volonté qu'il faut savoir faire jouer. Peu de choses sont aussi dignes d'exciter un intérêt passionné que cette action à exercer sur les ressorts les plus intimes de l'âme, et, quand on songe au retentissement que peut avoir l'influence du premier maître sur tout l'être et sur l'existence entière d'un enfant, on se sent à la fois saisi d'enthousiasme pour le noble métier de l'enseignement et pénétré d'une sorte d'effroi en songeant à la responsabilité encourue.

Efforçons-nous donc d'apporter le soin le plus scrupuleux au choix des mobiles dont nous ferons usage avec les enfants. Nous n'hésitons pas à le dire — et une expérience déjà longue nous donne peut-être le droit de le dire non seulement avec une conviction raisonnée, éprouvée par les faits, mais avec quelque autorité — les meilleurs mobiles, nous entendons par là les plus assurés du succès, sont les plus élevés de tous. C'est à notre propre petitesse que nous rabaissons l'enfant lorsque nous nous figurons, par exemple, que l'attrait d'une

1. Daniel Stern, *Esquisses morales*.

futile récompense sera le meilleur moyen de le décider à bien faire. L'enfant est très capable d'apprendre à bien faire par amour du bien faire, d'aimer le travail pour lui-même, de s'appliquer à une chose parce qu'on sait la rendre intéressante à son esprit et non parce qu'il est sous l'influence de la perpétuelle et malsaine excitation de l'amour-propre. Apprenons-lui à désirer l'approbation de ceux qui l'entourent; mais ne lui donnons pas le goût et le besoin de la louange. Laissons-le en sa place et tâchons qu'il s'y meuve librement et simplement, sans se préoccuper outre mesure de l'opinion qu'on peut avoir, en bien ou en mal, de sa peu considérable personne. Soyons modérés dans l'éloge comme dans le blâme; montrons-nous sobres de récompenses et de punitions : les unes et les autres en auront plus de prix quand nous y recourrons.

Certaines personnes, lorsqu'elles veulent obtenir un effort des enfants, croient bien faire en leur persuadant qu'ils vont donner la preuve d'une haute capacité s'ils répondent à la question proposée; le pas difficile — ou soi-disant tel — une fois franchi, elles s'extasient : « Comme ces petits enfants sont sages! qu'ils ont bien profité de ce qu'on leur enseigne! mais les voilà devenus tout à fait savants! » (Encore une fois nous ne citons ici que des mots authentiques, recueillis dans des salles d'asile.) Est-il besoin de dire que de telles paroles sont aussi déplorables que grotesques? Savants, ces pauvres petits dont l'intelligence s'ouvre à peine! N'allez pas leur mettre dans la tête de pareilles billevesées; de deux choses l'une : ou ils vous croiront et vous leur aurez donné l'idée la plus fausse et la plus dangereuse; ou ils ont déjà assez d'esprit pour ne vous point prendre au mot, et alors ils se feront en vérité une étrange idée de

votre jugement ou de votre sincérité. En toutes choses, nous devons la vérité aux enfants ; manquons-nous à la leur donner, fût-ce sous prétexte de les encourager, leur instinct de droiture en est froissé secrètement et nos éloges peu mérités sonnent creux à leurs oreilles.

Si nous avons réussi jusqu'ici à bien exprimer notre pensée sur le grave et délicat sujet de la direction des enfants, l'esquisse que nous venons de tracer doit être celle d'une éducation où la sévérité, la rigueur n'est pas en somme la note dominante ; d'une éducation qui ne comprime jamais, qui assure au contraire à l'enfant la liberté nécessaire au plein épanouissement de tout son être.

Mais si nous faisons la part très grande à la personnalité de l'enfant, nous avons, en retour, le droit d'exiger la subordination de cette personnalité à une autorité supérieure, c'est-à-dire d'apprendre à l'enfant à obéir. Loin de nous le dessein d'affaiblir l'autorité. Nous voudrions au contraire que l'enfant apprît, dès ses premières années, ce respect absolu de la règle qui manque trop à notre génération. C'est une question de vie ou de mort pour notre pays que la stricte soumission de tous à la loi. On doit en faire, en petit, l'apprentissage à l'école maternelle et c'est par là, disons-le en passant, et non par des leçons évidemment prématurées, que l'institutrice peut s'acquitter de la partie de sa tâche que nous appellerons patriotique. Nous connaissons trop le cœur des femmes françaises pour n'avoir pas la confiance qu'elles comprennent à cet égard leur mission et mettent tout leur dévouement à la remplir.

Respect de la règle par l'enfant, respect des personnes plus âgées qui se confondent en quelque sorte avec la règle puisqu'elles ont souvent pour tâche de la

faire observer, voilà ce qu'on doit apprendre dans nos écoles et s'habituer à manifester *dans les formes*, car il ne suffit pas de respecter *au fond*, il faut encore que le respect se montre dans la manière d'être, dans le langage, etc.

L'obéissance raisonnée, réfléchie, est la seule qui convienne véritablement à l'homme fait ; c'est aussi celle qu'il vaut le mieux exiger de l'enfant, parce que cette sorte d'obéissance est plus sûre, plus complète, plus joyeuse. Que de choses ne peut-on pas obtenir, que de progrès moral on suscite en faisant comprendre la règle dont on demande le respect, en donnant les raisons d'une prescription, en prouvant à l'enfant qu'il n'y a rien d'arbitraire dans les exigences qu'on fait valoir et qu'elles ont toutes pour objet son bien et le bien de tous !

Toutefois, il est des cas où l'obéissanee ne comporte pas de raisonnement, des occasions où les explications doivent être refusées à l'enfant. Il faut qu'il s'habitue à l'idée que ces explications ne lui sont pas dues, qu'il ne saurait tout comprendre et juger de tout, qu'on n'a pas toujours le temps ni la volonté de justifier préalablement à ses yeux ce qu'on exige de lui. Vous sauriez mal votre métier si vous n'aviez inspiré à vos élèves une confiance assez complète pour en agir ainsi avec eux toutes les fois que cela sera nécessaire. Faites appel à cette confiance ; établissez en principe que l'on doit vous obéir parce que vous ne commandez que des choses justes et utiles. Forte des preuves que vous aurez maintes fois données de votre équité et de votre bonté, montrez-vous, lorsqu'il le faut, ouvertement et résolument autoritaire.

Ne permettez jamais que l'enfant abuse de votre dou-

ceur et de votre patience ; qu'il sache au contraire qu'elles ont des bornes et que, s'il essaye de les dépasser — certains enfants s'en font un jeu, — cela pourra bien être à ses dépens. A porter trop loin les qualités douces et tendres, qui sont indispensables à l'institutrice, mais qui ne sont pas des qualités uniques, on courrait le danger d'énerver la direction imprimée aux enfants.

Cette direction doit être virile. Il ne faut pas amollir les enfants, il ne faut pas tout aplanir sur leur chemin, il ne faut pas *vivre à leur place*.

Les femmes sont souvent portées, par le fait même de leur nature aimante et dévouée, à exagérer les petits soins, à s'apitoyer à l'excès sur des maux sans conséquence ; souvent aussi elles outrent, dans leurs discours, les témoignages de tendresse. A quoi bon appeler l'enfant : « ce pauvre chéri ! ce bijou ! cet ange ! » Ce flot de paroles mielleuses le laisse froid, s'il est bien équilibré, car ce qu'il aime d'instinct, c'est la simplicité, la sincérité. Empressons-nous de déclarer, pour n'être pas taxé par nos lectrices de dureté de cœur, que nous trouvons l'enfant adorable, que sa grâce et son charme nous touchent et qu'aucun mot n'exprime trop vivement les sentiments qu'il a le don de nous inspirer. Mais nous croirions ne point le respecter assez si nous nous exposions à fausser sa sensibilité et à énerver sa volonté par des effusions de tendresse et des appellations peu mesurées.

Nous n'allons point, certes, jusqu'à proscrire les caresses et les paroles affectueuses, comme ce règlement d'une école janséniste élaboré par Jacqueline Pascal qui interdisait toute manifestation d'un sentiment humain. Une pareille rigueur, une sécheresse aussi révoltante est absurde et mauvaise, parce qu'elle n'est pas natu-

relle. Aimons nos enfants et qu'ils sachent que nous les aimons; mais que cette affection les entoure comme d'une atmosphère réchauffante et vivifiante, et non de l'air lourd et capiteux d'une serre chaude.

L'enfant ne doit pas ignorer qu'il peut compter sur nous; mais notre tâche est de lui apprendre, peu à peu, à compter sur lui-même. Il ne pourra soutenir victorieusement, par la suite, les batailles de la vie que s'il s'est habitué à chercher en lui son principal recours, à faire fonds sur ses propres forces. A nous de le tremper et de l'armer pour la lutte. Dès l'école, il faut lui faire entendre la maxime que nous donnons dans toute sa vulgarité énergique : « Tirez-vous d'affaire; débrouillez-vous. » Mais, nous dira-t-on, c'est de la théorie; dans la pratique, de quelles graves affaires l'enfant aurait-il donc l'occasion de se tirer à l'école? De graves affaires, non; de petites affaires à sa taille, si; ces affaires, il ne faut pas s'en charger à sa place. Nous connaissons telle salle d'asile où le personnel enseignant et ses aides se donnent la tâche d'habiller à la sortie tous les élèves. « Eh! n'ont-ils donc pas d'yeux pour reconnaître leurs chapeaux et leurs manteaux, de mains pour boutonner leurs paletots ou nouer les cordons de leurs capelines? — Mais ils le font mal, ils prennent étourdiment les habits du voisin pour les leurs; ils déchirent leurs vêtements en les endossant trop précipitamment. — C'est votre faute; forcez-les à être plus attentifs, surveillez la façon dont ils traitent leurs manteaux, montrez la manière de s'y prendre; dirigez l'enfant, ne faites pas sa besogne. — Mais il y en a de trop petits! — Allons donc! les frères et sœurs et les camarades plus âgés ne sont-ils pas là pour les aider? Voulez-vous supprimer cette excellente occasion

d'apprendre à se porter mutuellement secours, à rendre et à recevoir des services? »

Les observations que nous venons d'écrire, nous avons été souvent dans le cas de les faire à des mères de famille. A la maison comme à l'école, on aide trop l'enfant. Et cela non seulement dans les classes riches de la société, mais aussi, et nous devrions peut-être dire surtout, dans les milieux ouvriers. « J'ai plus vite fait d'habiller moi-même mon enfant que de le laisser faire, » nous répondent les mères occupées. Cette objection, mauvaise au fond, a sa valeur pratique quand il s'agit, pour une mère, de préparer son enfant avant de se rendre à heure fixe à l'atelier, au magasin, au lavoir, etc.; elle serait inacceptable si elle était alléguée par une directrice d'école maternelle, dont la fonction ne prend pas fin quand elle met le pied hors de la salle de classe, mais qui est institutrice jusque dans le préau, jusque dans le vestiaire. Il est d'autant plus important qu'elle ne laisse pas échapper l'occasion d'y *enseigner* l'ordre, l'attention, le souci de ses propres affaires, l'aide mutuelle entre enfants, que la famille, nous venons de le dire, lui laisse généralement fort à faire à cet égard.

Nous insistons sur un point, qui n'est d'ailleurs qu'un exemple entre plusieurs autres, mais un exemple frappant et facile à saisir, parce qu'il nous paraît avoir en divers sens une portée sérieuse. Il est bon d'accoutumer l'enfant à agir par lui-même, comme il sera contraint par la nécessité et dans son intérêt de le faire dans l'avenir ; mais cet apprentissage a encore l'avantage de le rendre moins exigeant, moins impérieux pour les soins qu'il réclame d'autrui. L'enfant que l'on *sert* trop, que l'on prévient sans cesse, n'est que trop porté à se

figurer qu'il est le centre du monde et que son entourage ne doit vivre que pour lui ; il faut réagir contre cette fâcheuse tendance, très accusée dans la famille et de notre temps.

L'œuvre de l'éducation, si ce que nous avons appelé la *direction des enfants* est bien compris, doit être de développer l'individualité et de doter l'individu d'une volonté forte, mais en même temps de montrer à l'enfant qu'il y a une limite aux droits de sa personnalité, et que cette limite c'est le droit des autres. Complétons cette œuvre en lui faisant sentir que, si chacun a le devoir de se suffire à lui-même, nous avons néanmoins tous besoin les uns des autres dans la vie. A la maxime : « Aide-toi toi-même, » qui pourrait être, si on l'appliquait seule, une conseillère d'orgueil et de dureté, joignons le précepte de fraternité par excellence : « Aidez-vous les uns les autres. »

S'accoutumer à compter d'abord sur soi-même, puis à recevoir de ses semblables, en les payant d'affection et de reconnaissance, les services qui viennent en aide à la faiblesse de l'être isolé, telle est la leçon à la fois sévère et douce que nos petits enfants doivent commencer d'apprendre à l'école maternelle.

CHAPITRE II

DE L'ÉDUCATION INTELLECTUELLE

SOMMAIRE. — Que l'éducation intellectuelle commence pour l'enfant avec la vie. — Caractère de l'éducation intellectuelle à l'école maternelle. — Anciennes et nouvelles méthodes. — Qu'il ne faut pas abandonner au hasard des circonstances le développement de l'esprit. — Rôle de la directrice. — Les sens. — Les facultés. — Limites de l'intelligence du petit enfant. — De la division d'un programme d'études enfantines. — Préparation de la leçon ; les explications, les exemples et les comparaisons ; le langage de la maîtresse. — Marche de la leçon ; sa longueur. — Vérification de la leçon : l'interrogation. — La discipline intellectuelle.

On répète souvent qu'il ne faut pas astreindre les enfants de trop bonne heure au travail intellectuel.

Il n'est même pas rare d'entendre poser des questions comme celle-ci : « Que peut-on apprendre à l'âge où l'on fréquente l'école maternelle ? » et plus d'une fois cette question est suivie de la réflexion : « Mieux vaudrait pour la santé des enfants ne leur rien apprendre du tout. »

Ces objections faites au commencement précoce de l'éducation intellectuelle partent d'une idée fort juste : c'est qu'il serait dangereux de fatiguer le cerveau de l'enfant, c'est qu'il est nécessaire de laisser avant tout se développer l'être physique. Nul plus que nous n'est pénétré de cette idée, nul ne mettrait plus d'énergie à défendre l'enfant contre toute tentative de nature à porter atteinte à sa santé, à sa vigueur. On ne saurait avoir trop de ménagement pour la fragilité des organes pendant les premières années, et la plus grande faute que

l'on puisse commettre, en éducation, est de compromettre l'avenir en demandant trop au présent.

Toutefois les personnes qui s'élèvent avec force contre les études régulières commencées dès l'enfance ne nous semblent point tenir suffisamment compte de deux choses :

La première, c'est qu'il ne dépend pas de nous d'avancer ou de retarder le début de l'éducation intellectuelle. Cette éducation commence dès que l'enfant est au monde et chaque jour en marque un progrès, comme chaque jour comporte un accroissement du corps. De la naissance à l'âge de six à sept ans, la taille de l'enfant double et son poids augmente dans une proportion bien plus considérable encore. Le reste de son développement ne suit pas une marche moins rapide; pendant cette même période, il apprend à se servir de ses sens; mille impressions le frappent; ses idées se forment; il s'essaye, en petit et dans un cercle en rapport avec ses forces, à la pratique des principaux procédés intellectuels qu'il appliquera dans le cours de son existence à des objets de plus en plus importants; il fait enfin cette merveilleuse acquisition du langage, instrument puissant de ses progrès futurs. Mesurez par la pensée la distance qui sépare le petit être presque inerte qu'on dépose dans son berceau le jour de sa naissance et l'enfant de six à sept ans, remuant, curieux, questionneur, qui est associé à la plupart des actes de notre vie et à un grand nombre de nos idées et de nos sentiments : vous demeurerez confondu de l'espace parcouru en si peu de temps et vous vous direz que non seulement l'éducation intellectuelle est commencée, mais qu'elle a marché avec une vitesse qu'elle n'aura à aucune autre période de l'existence.

Que nous le voulions ou non, le cerveau de notre enfant travaille aussitôt qu'il sent, qu'il voit, qu'il entend, et l'activité intellectuelle ne date pas pour lui du jour où nous songeons à le mener en classe.

La seconde chose que perdent de vue les adversaires de l'école pour le petit enfant, c'est la différence qui distingue les idées anciennes sur la manière d'enseigner de celles qui se répandent de plus en plus aujourd'hui.

Si *commencer l'éducation intellectuelle* voulait dire arracher l'enfant à la vie ordinaire dans laquelle il se développe au contact des choses, l'obliger à fermer les yeux sur le monde extérieur, qui l'intéresse et l'instruit, pour l'introduire dans un monde tout artificiel où l'activité de son esprit n'aurait pour aliment que des formules abstraites que l'on forcerait sa mémoire à retenir, oh ! oui, nous dirions alors aussi : commençons le plus tard possible l'éducation intellectuelle. Mais, heureusement, nous concevons à présent cette éducation d'une façon tout autre, et c'est un principe à peu près universellement admis, sinon toujours exactement appliqué, qu'il faut la conformer à la marche naturelle du développement. L'enfant s'instruit au contact des choses : mettons-le en présence des choses ; ses idées se forment au moyen de ce que lui révèlent ses sens : cultivons ses sens, pour qu'ils le renseignent exactement et que ses idées soient justes ; il est frappé d'abord des faits particuliers et n'arrive que peu à peu à généraliser et à abstraire : ne commençons pas avec lui par les généralités abstraites, etc., etc. Ainsi raisonnent les éducateurs modernes, et leur méthode, qu'on a si bien nommée « méthode naturelle », facilite singulièrement la solution du problème : « Faut-il commencer de bonne heure l'éducation intellectuelle ? »

Le travail qui s'accomplit chez l'enfant livré à son activité spontanée est celui-là même que l'école maternelle fera poursuivre à ses élèves, mais en le *dirigeant*, en l'*ordonnant*. Il y a tout profit à ne pas abandonner au hasard des circonstances le développement de l'intelligence. Comme on l'a fort bien dit, l'enfant a besoin que la nourriture intellectuelle lui soit préparée et présentée dans un certain ordre ; il fera meilleur emploi de ses forces mentales si on lui apprend peu à peu à les discipliner. Il ne faut pas compter beaucoup sur l'instruction proprement dite acquise dans l'enfance ; mais il y a au moins urgence à préparer le terrain pour les acquisitions futures, à ne pas le laisser *mal occuper* ou par des choses insignifiantes ou par des idées fausses. Il importe de donner dès lors à l'esprit de bonnes habitudes qu'il ne sera jamais plus apte à contracter. « Si le cerveau est encore hors d'état, dit M. Bain en parlant de l'âge qui nous occupe, d'aborder les études supérieures, il fait de grands progrès dans celles qui sont moins élevées ; tout ce qu'il peut saisir, il le fixe et se l'assimile avec une énergie proportionnée à celle de son accroissement. C'est là un motif de plus de surveiller avec soin les impressions que l'enfant reçoit dans les sept premières années. »

Le nom de *directrices*, donné aux personnes chargées de l'éducation des enfants dans nos écoles maternelles, est à lui seul tout un programme. La tâche de la directrice ne consiste pas à catéchiser l'enfant, à lui inculquer des idées toutes faites, mais à le guider dans son développement en l'incitant à s'instruire par lui-même.

Il faut bien moins meubler son esprit que l'exercer, lui apprendre beaucoup de choses que l'habituer à observer, à réfléchir. Ceci étant admis, l'éducation des sens

doit être un des premiers soucis de la maîtresse ; nous n'entrerons point ici dans le détail des leçons qu'elle comporte ; nous nous réservons d'aborder cette question en traitant de la section des petits enfants.

Si nous faisions une étude théorique, nous aurions à énumérer à présent les facultés, et à étudier leur mode de développement. Nous demanderons la permission de ne point nous aventurer sur ce terrain philosophique. Le petit ouvrage que nous écrivons est tout pratique ; c'est à faire part aux directrices de quelques réflexions suggérées par l'expérience que nous voulons nous borner.

Nous disions dans le chapitre précédent que l'éducatrice, pour diriger les enfants, doit établir tout d'abord son action sur leur volonté ; de même, pour les instruire, elle devra premièrement conquérir leur attention. L'enfant qui joue librement fait usage de ses facultés, mais la plupart du temps il ne les concentre pas sur un point déterminé ; cette concentration, cette application qui constitue l'attention, joue un plus grand rôle dans l'éducation qu'il reçoit à l'école que dans celle qu'il se donne spontanément à lui-même. Ces deux éducations qui doivent, nous l'avons dit, être identiques quant à la marche suivie, diffèrent surtout par la *dose* d'attention qu'elles comportent chez l'enfant. C'est au tact de la directrice qu'il appartient de ménager la transition et de veiller avec la plus grande prudence à l'indispensable apprentissage de l'attention soutenue.

Cet apprentissage sera d'autant moins difficile et, croyons-nous, d'autant moins fatigant pour le cerveau, qu'il sera commencé plus tôt et pourra être mieux gradué. Entrepris trop tard, il est souvent fort ardu, quelquefois presque impossible à mener à bonne fin. Quand on vit dans le monde scolaire, une des plaintes qu'on a

le plus d'occasions d'entendre formuler est celle-ci : « Nos élèves sont, en majorité, légers, agités, peu capables d'application; l'intelligence ne leur fait pas défaut, mais la distraction nuit à la sûreté des progrès jusque chez les mieux doués. »

Il faut avoir eu soi-même la tâche ingrate de commencer à six ou sept ans l'éducation d'un esprit laissé jusque-là sans culture régulière pour savoir ce que coûte de patience au maître, de peine au pauvre enfant et de temps à tous les deux l'acquisition de cette faculté d'être attentif qui eût été si facile quelques années auparavant, alors qu'on avait du temps devant soi, que l'on n'était pas pressé par les exigences de l'instruction proprement dite. L'élève de six à sept ans croit savoir déjà quelque chose ; il est blasé sur bien des objets qu'il voit sans les connaître. Tout est neuf, au contraire, pour le bébé de trois à quatre ans; il est bien plus aisé de fixer son attention sur ce qui le frappe pour la première fois ; il a l'esprit plus calme, plus *désintéressé* si nous pouvons ainsi parler; il se donne plus complètement aux choses sans préoccupation personnelle. Un rien l'attire, un rien le retient aussi quand la maîtresse est habile. On l'intéresse à peu de frais, pourvu qu'on ait soin de bien étudier son état mental et de partir toujours de ce qui lui est connu pour le mener à la découverte. Or, l'excitation de l'intérêt est le premier degré de l'attention. Le premier degré seulement, disons-nous, car il en est un autre qui exige l'effort et qui est précisément celui auquel il faut amener l'enfant pour développer et fortifier son intelligence.

Il serait puéril de croire que l'on peut, suivant une devise qui ne sera jamais la nôtre, « instruire en amusant. » On n'a rien sans peine en ce monde, et à au-

cun âge de la vie nous ne pouvons échapper à la loi du travail. L'enfant cherche bien moins à s'y soustraire que ne sont quelquefois tentés de le croire ceux qui le connaissent imparfaitement. Si l'on proportionne l'effort à ses forces, il ne se refuse pas à le tenter; bien au contraire : il met une sorte d'ardeur à l'accomplir et il est capable, de très bonne heure, de goûter le plaisir du succès que l'effort apporte après lui comme récompense. Est-il besoin de dire avec quel soin scrupuleux, avec quels égards infinis pour la délicatesse de son être, il faut s'appliquer à établir cette juste proportion entre l'effort qu'on exige et l'état de ses forces? La détermination de la limite où finit l'effort salutaire et où commence la tension d'esprit nuisible, dangereuse, est chose aussi importante que difficile; d'autant plus difficile que cette limite même varie sans cesse, par suite de la croissance des organes et des progrès mêmes qui en sont la conséquence. Une explication qui n'a point paru claire à telle date le sera quelques mois plus tard. Vous ne pouvez réussir aujourd'hui à faire comprendre une chose qui vous semblait à la portée de vos enfants : peut-être n'est-ce ni votre faute ni la leur; il se peut que la difficulté provienne tout simplement de ce que l'enfant n'est point parvenu au point de développement où cette idée est compréhensible pour lui. En ce cas, il ne peut pas plus la saisir qu'il n'est capable de prendre un objet sur une étagère placée vingt centimètres plus haut que son bras étendu. Il est inutile de tirer le cordon d'une sonnette quand le serrurier n'a pas encore posé la petite clochette ou le timbre qui doit y correspondre; de même qu'alors vous ne ferez rien tinter, de même aussi rien ne répondra, chez vos enfants, à une idée qui n'est pas de leur domaine, pour laquelle ils n'ont

pour ainsi dire pas encore d'organe[1]. Nous disons quelquefois en parlant de certains exercices : « Ils sont trop difficiles pour les enfants ; » il serait plus exact de dire : « Ils sont impossibles . » Il ne faut donc point s'obstiner au jeu fort inutile de continuer un exercice dont l'heure n'est point encore venue.

Il arrive aussi fréquemment qu'une notion qui semblait avoir été bien comprise est oubliée presque aussitôt et doit être de nouveau reprise au bout de quelques jours comme une chose entièrement nouvelle. Dans ce cas-là, il est probable que cette notion a été également introduite prématurément. La rapidité avec laquelle elle s'est effacée peut aussi provenir d'une autre cause : il est possible que cette notion fût adaptée à l'état mental des élèves, mais qu'elle ne leur ait pas été présentée avec assez d'insistance. Il ne suffit pas qu'une idée ait fixé *une fois* l'attention de l'enfant pour qu'il la possède; il y faut revenir à plusieurs reprises, dans des circonstances différentes et, à chaque épreuve nouvelle, on doit laisser l'enfant assez longtemps en présence de ce qu'on veut lui faire connaître pour que l'idée s'en imprime, pour ainsi dire, dans sa mémoire ; comme à la plaque sensible du photographe, il faut à l'esprit un certain temps pour être impressionné et pour garder une image

1. La différence, au point de vue de la compréhension de certaines idées, entre des enfants séparés par une distance d'âge souvent peu considérable, est rendue particulièrement frappante par les exercices de langage. La formation des noms abstraits, pour ne prendre qu'un seul exemple, est absolument impossible à obtenir avant un certain âge. Dites à un enfant de quatre à cinq ans : « Voilà un rideau *blanc;* nommez la qualité que nous venons de découvrir dans ce rideau. » Il vous répondra : « *C'est d'être blanc.* » — « Quelle qualité possède un enfant obéissant? » « *D'être obéissant,* » vous dira-t-il encore. Jamais vous n'obtiendrez les mots *blancheur*, *obéissance*.

nette. En général, on ne peut considérer une connaissance comme vraiment acquise que lorsqu'on voit l'élève s'en servir lui-même pour s'aider à comprendre des choses nouvelles.

Comme conséquence pratique des indications très brèves que nous venons de donner, nous appellerons l'attention des directrices sur l'absolue nécessité d'une division très réfléchie des matières d'un programme d'études enfantines. Cette division doit être faite par elles avec un soin tout particulier ; au début de l'éducation intellectuelle, le succès dépend en grande partie de l'ordre observé, de l'enchaînement qui fera de chaque progrès l'instrument d'un progrès nouveau. Il faut donc savoir d'avance à quel moment on présentera tel fait, telle idée, et sur quelles connaissances acquises antérieurement on s'appuiera pour les faire comprendre. Du reste, cette sorte de classement, de répartition générale facilitera singulièrement la préparation au jour le jour de chaque leçon en particulier, préparation qui ne devra jamais être négligée[1].

La parole de la maîtresse est, avec les choses, la principale source d'instruction pour le petit enfant de l'école maternelle. L'enseignement oral comporte aussi, de la part de l'institutrice, un travail préparatoire ; ce serait un tort et une imprudence de compter toujours — en particulier lorsqu'on n'a pas une longue expérience de l'enseignement — sur l'inspiration du moment pour vous fournir l'explication décisive, l'exemple ou la comparaison qui éclairera le point difficile d'un sujet. Les exemples surtout ne sau-

1. Voir dans la troisième partie (ch. II, *Connaissances sur les objets usuels*) des instructions détaillées sur la préparation des leçons de choses.

raient être trop scrupuleusement choisis d'avance. Pour être bon, un exemple doit satisfaire à beaucoup de conditions : il faut qu'il soit exact, il faut qu'il soit clair, il faut qu'il soit frappant ; s'il porte à faux, s'il est vague, insignifiant, il surchargera la leçon d'un élément inutile et même il pourra nuire plus que servir. Il est sage, au surplus, de se défier un peu des comparaisons et des exemples, même excellents. Dans l'impossibilité où nous sommes parfois de donner à l'enfant, par définition ou par description, l'idée exacte d'une chose inconnue, nous recourons volontiers à la comparaison ; mais que de fois ne suggère-t-elle pas, à notre insu, une idée fausse, grossière !

On racontait à une petite fille l'histoire de « Moïse sauvé des eaux », et le narrateur avait parlé du petit berceau arrêté dans les *roseaux* ; la fillette ne comprenait pas ce dernier mot, mais elle s'était souvent promenée sur le bord d'un étang, voisin de la ville, qui portait le nom fantastique d'étang des « Goulles ». « Des roseaux ? dit le conteur, mais tu en as vu ; n'as-tu pas remarqué aux Goulles ces grandes plantes minces qui croissent en abondance dans l'eau ? Ce sont là des roseaux, et le berceau du petit Moïse s'était engagé dans les roseaux du Nil comme la barque que tu as vue l'autre jour sur le bord de l'étang. » A la leçon suivante, questions sur l'histoire racontée la veille. « Sur quoi la mère de Moïse avait-elle exposé son berceau comme un petit bateau ? — Sur l'étang des Goulles, » répond avec assurance l'enfant. Nous connaissons la petite fille qui avait mis tant de bonne foi à convenir de cette confusion étrange ; c'est aujourd'hui une vieille femme et elle nous dit qu'il lui faut, encore à cette heure, un effort pour séparer l'idée du personnage de Moïse du

souvenir de ce malencontreux étang des Goulles, qui s'était substitué au Nil dans son intelligence d'enfant.

Il est probable que d'aussi singulières méprises ne sont pas rares chez les enfants ; sans nous en douter, nous pouvons souvent y donner lieu par le langage même que nous employons, par les mots pris dans un sens figuré qui nous sont devenus familiers au point que nous ne songeons plus à l'image qu'ils contiennent, mais qui évoquent pour l'enfant une idée plus positive. Cette question de forme n'est pas indifférente et, si la manière de parler ne peut faire l'objet d'une préparation préalable, elle doit au moins être surveillée avec soin par la personne qui enseigne. Autant que possible, ne prenons les mots qu'au sens propre ; quand nous parlons à des enfants, évitons l'abus des noms abstraits, des verbes composés. N'imitons pas le langage de l'enfant, ce qui serait, même à ses yeux, d'une puérilité risible mais observons-le, pour nous tenir, toutes proportions gardées, dans les données de simplicité et de clarté qui peuvent faire de notre parole nn moyen efficace de communication avec nos jeunes auditeurs. Cette parole fait partie de la *forme* de l'enseignement qui doit être adaptée, comme le fond, à l'âge des élèves ; le langage de l'institutrice doit être différent, suivant qu'elle s'adresse aux enfants de l'une ou de l'autre section de la salle d'asile ; si elle voulait parler à des élèves de l'école primaire, elle aurait à le modifier encore.

Il n'est pas moins essentiel d'avoir égard à l'âge des élèves pour régler la marche de la leçon et, en particulier, sa longueur. Une leçon quelconque ne doit jamais se prolonger de façon à épuiser l'attention, et cela pour deux raisons principales : 1° parce qu'il importe de ne pas abuser des forces intellectuelles de l'enfant ; 2° parce

qu'il ne faut pas user la curiosité en la satisfaisant d'une manière trop complète ; on nuirait au plaisir de l'étude si l'on ne savait pas faire pressentir, en suspendant la leçon alors qu'elle est encore suivie avec un vif intérêt, qu'il reste, pour la prochaine fois, bien des choses à dire sur le même sujet.

Toutefois, abréger outre mesure la leçon ou, pour mieux dire, la précipiter, a aussi des inconvénients et peut-être ne les évite-t-on pas toujours dans nos salles d'asile. La chose même que l'on se propose d'enseigner ne doit point être introduite dès le début de la leçon ; il faut d'abord que les esprits aient été préparés à la recevoir, qu'ils aient été excités, puis que l'on ait dirigé l'attention dans le sens du sujet à étudier. Ces préliminaires prennent un certain temps, surtout quand la classe est nombreuee et qu'il s'agit d'éveiller, de stimuler, de *mettre au point*, pour ainsi dire, des intelligences qui ne sont pas toutes également promptes et vives. La leçon véritable, quant à l'instruction même, ne commence que lorsque ce travail préalable est terminé ; si on ne lui laisse pas le temps de se dérouler avec la lenteur nécessaire, si l'on interrompt brusquement l'exercice pour passer à autre chose, on le suspend au moment où il commençait à devenir fructueux et, de fait, la leçon se trouve supprimée : on n'en a eu que les préparatifs, préparatifs qui constituent sans doute une excellente gymnastique, mais qui perdent cependant beaucoup de leur valeur si on n'utilise pas, pour l'instruction des élèves, la disposition d'esprit dans laquelle ils avaient eu pour but de les placer.

Les enfants eux-mêmes sentent instinctivement le vice de cette manière de procéder. Quand on termine la leçon alors que la lumière allait se faire pour eux,

ils éprouvent une sorte de désappointement comme si, après leur avoir laissé prendre leur élan, on les arrêtait tout à coup sur le bord du fossé qu'ils s'apprêtaient à franchir. Des leçons trop courtes ne produisent pas la fatigue, la satiété intellectuelle; mais, en revanche, elles laissent après elles le sentiment de besoins mal satisfaits et elles exposent l'esprit à contracter la fâcheuse habitude d'aller sans cesse d'un sujet à l'autre sans se fixer sérieusement sur rien. On voulait éviter d'affaiblir l'intelligence par l'excès de tension ; on l'énerve en tombant dans le superficiel et dans l'incohérent.

Préparer consciencieusement une leçon et la bien donner n'est pas tout ; il faut encore s'assurer qu'elle a été bien comprise et qu'on l'a retenue. Le meilleur moyen dont on dispose, pour cette vérification, c'est l'interrogation. Ce procédé est assez important pour mériter de nous arrêter quelques instants.

Bien interroger est une des choses les plus difficiles qu'il y ait en enseignement ; c'est dans la manière de poser les questions qu'éclate peut-être le mieux la supériorité du véritable instituteur. Si nous avions à proposer des sujets à traiter pour l'obtention d'un certificat d'aptitude pédagogique, nous serions tenté de réduire tout l'examen à cette épreuve unique : « Étant donné tel sujet et sachant que vous vous adressez à des élèves de tel âge, posez sur ce sujet une série de questions. » L'épreuve serait concluante, car, pour la bien soutenir, le candidat aurait à montrer qu'il connaît et son sujet et la capacité intellectuelle probable à un âge donné, qu'il a réfléchi sur le mode de formation des idées et sur leur enchaînement, qu'il s'entend à graduer pour l'élève les difficultés de la pensée, qu'il sait enfin adapter la forme de son interrogation aux facultés de ceux qui l'écoutent,

Jamais il n'est plus nécessaire que lorsqu'on s'adresse à de jeunes enfants de ne pas interroger au hasard, sans avoir bien réfléchi à la nature et à la forme des questions que l'on pose et à l'ordre dans lequel on les présente. Le plus souvent, on fait aux petits enfants des questions beaucoup trop compliquées. Toute question qui exige comme réponse une définition complète dépasse absolument le niveau de leurs facultés et, malheureusement, c'est de ce genre de questions que l'on fait le plus d'usage avec eux. « Qu'est-ce qu'une charrette ? qu'est-ce qu'un ruisseau ? qu'est-ce qu'une hirondelle? » demande-t-on couramment aux enfants, et, parce que ce sont là des choses qu'ils voient tous les jours, on se figure n'exiger d'eux rien que de simple et de facile. En réalité, il faut au contraire un grand effort intellectuel pour grouper dans une phrase, de façon à nous représenter clairement l'objet, les divers traits dont la réunion compose l'idée de charrette, de ruisseau, d'hirondelle. Demandez à l'enfant : « A quoi servent les charrettes ? comment s'y prend-on pour les faire changer de place ? en quoi sont-elles faites ? etc., etc. » Sur chacun de ces points, il peut répondre par l'énoncé précis d'un fait unique. Que, lui faisant reprendre ensuite toutes ses réponses, on l'amène à les réunir dans une sorte de définition dont il a trouvé un à un les éléments, rien de mieux à coup sûr, et c'est même ainsi qu'il faut presque toujours procéder. Mais il est peu rationnel de *commencer* par demander une définition que nous serions souvent fort empêchés de donner nous-mêmes ; une marche semblable suppose une précision dans les idées et une puissance de concentration que ne possèdent pas, que ne posséderont pas de longtemps nos enfants.

La *forme* des questions a son importance tant au point

de vue de la facilité des réponses que de la correction de langage des personnes interrogées. Elle laisse souvent fort à désirer dans nos classes; aussi obtenons-nous en retour, de la part des élèves, ou des monosyllabes, ou des phrases boiteuses, incorrectes, embrouillées, commençant presque toujours par l'éternel *parce que ;* il en serait autrement si nous avions soin de construire notre phrase de telle sorte que l'enfant pût y répondre *directement* par une phrase complète.

L'*ordre* des questions est bien plus essentiel encore : il doit être tel que chaque question s'enchaîne étroitement à celle qui la suit, que les premières réponses trouvées aident à résoudre les questions suivantes. Interroger un enfant, c'est le faire penser tout haut ; par l'ordre que nous introduirons dans cet exercice, apprenons-lui à bien penser, à raisonner juste, à diriger ses facultés ; il n'est pas de meilleure occasion de soumettre son esprit à une discipline. Or discipliner l'esprit est, par excellence, le but de l'éducation intellectuelle, de même que discipliner la volonté est celui de l'éducation morale.

Nous n'avons guère fait qu'effleurer un sujet très vaste et très complexe. Nous voudrions au moins en avoir dit assez pour exciter, chez nos lectrices, le désir de pousser plus avant l'étude que nous avons ébauchée. De nombreux exemples auraient sans doute éclairé une matière par elle-même assez abstraite ; si nous nous sommes abstenus d'en donner, c'est que nous retrouverons l'éducation intellectuelle à chaque pas en traitant des différentes branches d'enseignement énumérées par le programme. Les occasions s'offriront alors en foule d'insister avec détail sur l'application des idées générales exposées dans cette première partie.

CHAPITRE III

HYGIÈNE DE L'ENFANT A L'ÉCOLE MATERNELLE

SOMMAIRE. — Importance de l'hygiène à l'école maternelle. — Points principaux sur lesquels peut porter l'action de la directrice. — L'aération. — L'influence de la position sur les actes respiratoires; conséquences pratiques. — Tenue du corps; son importance. — La température des salles d'école; les transitions. — La lumière; l'hygiène de la vue. — La propreté : influence des habitudes contractées à l'école. — Explications données aux enfants sur les mesures hygiéniques. — Le contentement et l'hygiène.

La directrice d'une école maternelle n'a pas seulement à veiller sur le développement intellectuel et moral des enfants qui lui sont confiés. Sa sollicitude doit porter aussi sur leur développement physique ; elle ne doit rien négliger pour réunir dans l'école les conditions hygiéniques qui peuvent le favoriser.

En bonne règle, c'est par l'éducation physique que nous aurions dû commencer. Avant de faire de l'enfant un être intelligent et bon, il faut en faire un être bien portant et vigoureux. Du reste, c'est pour les besoins de l'étude que nous établissons des distinctions entre les divers ordres de développement. En réalité, tout se développe simultanément chez l'enfant et les diverses parties de son être sont dans une étroite dépendance mutuelle. Chez lui, plus encore que chez l'adulte, l'exercice des facultés de l'esprit et la disposition morale sont intimement liés à l'état de souffrance ou de bien-être de tout l'organisme. Négligez les intérêts du corps, vous portez préjudice à tout le reste.

Le préjudice serait d'autant plus grave que les forces

de l'enfant n'ont pas seulement besoin, comme les nôtres, d'être entretenues : elles doivent encore s'accroître. L'enfant est comme une maison en construction à laquelle il faut fournir de bons matériaux, si l'on ne veut pas que l'édifice se ressente, pendant toute sa durée, d'en avoir manqué à un moment donné ou d'en avoir eu de mauvais. Chez lui, rien n'est achevé, et tout est en conséquence plus fragile. Il diffère de nous non seulement par la taille, mais par l'état intérieur de la plupart de ses organes. Chacun sait que ses os, par exemple, n'ont pas la consistance qu'ils acquerront plus tard. Les échanges entre son corps et le milieu où il vit ont plus d'activité; la respiration est plus fréquente, la circulation plus rapide. Ce corps en voie de formation a peu de force de résistance contre les dangers qui peuvent le menacer. Aussi la mortalité est-elle plus grande pendant la période de la croissance qu'aux autres âges de la vie.

Les personnes chargées de veiller sur les enfants doivent bien se dire qu'elles ont entre les mains une matière très précieuse et très délicate et que, si l'observation des préceptes généraux d'hygiène est nécessaire à tous, elle est particulièrement indispensable lorsqu'il s'agit de l'enfance. Que nos directrices s'efforcent donc d'augmenter les connaissances qu'elles peuvent avoir en hygiène ; elles n'en sauront jamais trop pour se bien acquitter de la partie de leur tâche, essentielle entre toutes, qui consiste à entourer de soins éclairés la santé du groupe d'enfants dirigé par elle.

L'action de la directrice d'école maternelle ne peut pas, il est vrai, s'exercer sur tout ce qui concerne le développement physique. Il ne dépend pas d'elle, par exemple, que les enfants qui fréquentent sa classe aient une

bonne nourriture. Mais elle peut pourvoir à leur procurer deux choses qui combattent les fâcheux résultats ou doublent l'efficacité de la mauvaise ou de la bonne alimentation : l'*air pur* et l'*exercice*. La plupart des petits enfants de nos écoles maternelles sont enfermés chez eux dans d'étroites chambres mal aérées et privés de mouvement faute d'espace. A l'école, ils trouvent la satisfaction de ce besoin d'activité physique, si impérieux à leur âge, grâce à un programme qui fait une large place aux exercices corporels ; il faut aussi — et ceci ne demande qu'un peu de soin de la part des directrices — qu'ils y vivent dans une atmosphère saine et vivifiante.

Quelle que soit la mauvaise disposition des locaux, il est bien rare qu'avec une certaine vigilance on ne puisse pas y maintenir un air suffisamment pur. Le règlement fait à ce sujet des recommandations que l'on ne saurait suivre trop minutieusement. Avons-nous besoin de répéter après lui que l'atmosphère de la classe doit être aussi exempte que possible de poussière à l'heure où les enfants y font leur entrée? Celle que soulève le balayage a dû avoir le temps de retomber et d'être enlevée avec soin. La poussière, quelle que soit sa composition, irrite les conduits respiratoires. Elle fait pis lorsqu'elle contient, comme c'est souvent le cas, — là surtout où il y a agglomération de nombreux individus, — des germes qui peuvent engendrer des maladies s'ils sont absorbés par les poumons.

Le renouvellement fréquent de l'air est indispensable même dans une salle de grandes dimensions. Quand des ventilateurs sont disposés pour y pourvoir, il importe de veiller sans cesse à leur bon fonctionnement. Mais le mode de ventilation le plus répandu et peut-être le plus sûr, partant le meilleur, malgré quelques inconvénients

au point de vue de la perte de chaleur, est encore celui qui consiste à ouvrir largement portes et fenêtres après chaque séance dans une salle.

Même pendant la durée des classes, ne craignons pas de laisser les fenêtres ouvertes toutes les fois que la température le permet : évitons seulement les courants d'air ou l'arrivée trop directe de l'air sur la tête des enfants. En outre, des vasistas dans le haut des fenêtres sont indispensables pour l'aération presque continue, et en tout temps ces carreaux mobiles doivent être fréquemment ouverts.

On s'étonnera peut-être de nous voir insister sur des choses aussi simples. Qui est-ce qui peut ignorer, nous dira-t-on, la nécessité de l'aération ? Personne, assurément, n'en méconnaît l'importance en théorie ; mais dans la pratique, il n'en est pas moins vrai que l'atmosphère de nos salles d'école laisse souvent à désirer. Le visiteur qui vient de respirer l'air pur du dehors en est frappé ; la directrice, qui n'a pas quitté l'appartement depuis qu'elle y est entrée avec les enfants, ne se défie pas assez de cet air vicié que ses organes se sont peu à peu habitués à tolérer. D'ailleurs les enfants, placés plus bas que nous par le fait de leur taille moindre, respirent dans une partie de l'atmosphère de la salle plus délétère. Pour le comprendre, il suffit de se rappeler en quoi consiste la viciation de l'air par la respiration. Les poumons prennent à l'atmosphère de l'oxygène et lui rendent de l'acide carbonique. Ce dernier gaz, en vertu de sa pesanteur, s'accumule dans les couches d'air inférieures. La partie de la salle la plus rapprochée du plancher, c'est-à-dire celle occupée par les enfants assis sur de petits bancs à leur mesure, est donc aussi celle où l'air devient le plus rapidement irrespirable.

Avoir mis de l'air pur à la portée des poitrines n'est pas tout ; il faut encore stimuler le jeu des poumons. Quelques chiffres ne seront pas ici hors de leur place pour montrer le parti qu'on peut tirer à ce point de vue de moyens fort simples.

Si l'on représente par 1 le volume d'air expiré par une personne couchée sur le dos, ce volume sera de 1,18 pour la même personne assise ; debout ce sera 1,33, un tiers de plus déjà; la marche lente donnera 1,9, presque le double ; la marche rapide, 4; la course, 7.

On voit que la position et le mouvement ont une grande influence sur l'activité de la respiration. Quelles conséquences pratiques faut-il tirer de ce fait pour les enfants chez lesquels il importe à un si haut point de favoriser le développement des poumons? Évidemment, il faut faire conserver le moins possible les positions qui comportent peu d'intensité dans les actes respiratoires.

Les enfants ne doivent pas rester longtemps assis. Les exercices qu'ils feront aux tables pourront être coupés avec profit par quelques mouvements d'*assis et levés*. Ce mouvement a l'avantage de se faire sur place, sans grande perte de temps, sans véritable interruption de la leçon. Il peut donc être répété toutes les fois qu'on observe le moindre indice de fatigue chez quelques enfants, sans qu'il y ait lieu, pourtant, de mettre fin à une occupation qui peut encore être continuée avec fruit pendant quelques instants. Cette petite diversion est toujours bien accueillie par les enfants; ce n'est pas seulement parce qu'elle apporte une distraction imprévue, c'est aussi parce qu'elle répond, comme le prouvent les chiffres cités plus haut, à un besoin physique. Les enfants qui viennent de se lever et de se rasseoir

rapidement quatre, cinq, six fois de suite ont respiré largement, la circulation a été activée et ils sont dans de bonnes conditions pour se remettre au travail avec vigueur et entrain. Une maîtresse vigilante et perspicace ne néglige pas l'emploi de ces moyens; elle sait qu'ils aident à atteindre sans fatigue la fin d'une journée de travail. La gymnastique nous fournira l'occasion de revenir sur le mouvement et son influence sur la respiration et la circulation.

La position du corps, lorsque l'enfant est assis, doit être aussi l'objet d'une surveillance attentive. Le squelette dont l'ossification n'est pas faite est sujet à se déformer, à prendre, si l'on peut ainsi parler, de mauvais plis. D'autres parties du corps peuvent également souffrir de positions vicieuses; tout ce qui comprime les organes intérieurs, tout ce qui rétrécit la poitrine au lieu de l'élargir est funeste. Il est impossible que la respiration et la circulation s'accomplissent bien chez ces petits enfants qui restent accroupis, pelotonnés sur eux-mêmes plutôt qu'assis, pendant les leçons orales.

Cette attitude, malheureusement trop fréquente dans nos salles d'asile, est due pour une bonne part à un mobilier défectueux; il est difficile d'obliger l'enfant à une meilleure tenue quand il est assis sur un siège qui n'offre pas à son corps des points d'appui suffisants et dans la construction duquel on n'a pas tenu compte des proportions de ses membres.

De grands efforts ont été faits, dans ces dernières années, pour rendre le mobilier scolaire plus conforme à sa destination, et nous possédons maintenant d'excellents modèles qui pénétreront peu à peu, il faut l'espérer, dans tous nos établissements.

Bien qu'il ne dépende pas des directrices de trans-

former à cet égard l'outillage des écoles, il est essentiel qu'elles se fassent une opinion sur la question du mobilier, opinion qu'on sera, dans bien des cas, heureux de consulter. Elles ont un bon élément d'appréciation, qui est l'observation pratique des inconvénients et des avantages du mobilier actuel ; nous avons essayé de leur en fournir un autre en donnant, dans l'appendice de ce livre, un résumé des principes adoptés aujourd'hui par les bons constructeurs de mobilier scolaire et un aperçu des meilleurs modèles. Nous engageons vivement nos lectrices à examiner avec soin les planches représentant ces modèles, ainsi que les plans d'écoles que nous avons cru devoir y joindre. Elles ne doivent demeurer étrangères à aucune des questions qui concernent leséco les maternelles, et la question de l'installation matérielle est trop importante pour qu'elles ne s'efforcent point d'aider à sa solution par l'étude intelligente qu'elles peuvent en faire.

Il y a peu de chose à dire sur la température que doivent avoir les salles de classe ; le règlement indique le nombre de degrés que l'on doit pouvoir constater au thermomètre. Rappelons seulement qu'il faut au petit enfant plus de chaleur qu'à nous-mêmes ; en raison de la proportion différente entre la surface de son corps et sa masse, la déperdition de chaleur est plus rapide chez lui. Les *transitions* des salles chauffées à l'air froid du dehors, pendant la saison d'hiver, exigent aussi quelques précautions. On évitera bien des rhumes en faisant faire au préau, avant la sortie, un séjour dont le temps sera rempli par des évolutions.

La lumière n'est pas moins indispensable que l'air pur aux salles de classe ; il faut laisser le soleil y pénétrer à flots : il apporte à nos enfants la santé et la joie.

Dans quelques régions du Midi de la France, on abuse un peu trop, durant l'été, des contrevents hermétiquement clos, et il n'est pas rare que l'on fasse travailler les enfants dans une quasi-obscurité qui est fort préjudiciable à la vue. Nous savons que les nécessités du climat s'opposent à ce qu'on laisse un jour trop éclatant pénétrer dans les salles; à sa suite entreraient une chaleur excessive et des légions d'insectes qu'il est urgent de repousser. Que l'on oppose une barrière à toute invasion incommode par des stores légers qui adouciront la lumière sans lui interdire l'accès de l'école, rien de mieux. C'est contre l'abus et non contre l'usage de moyens préservatifs du trop grand jour que nous nous élevons. Il faut surtout déclarer la guerre aux contrevents *pleins* qui empêchent l'entrée de l'air aussi bien que du soleil. Quand une école a la mauvaise chance d'être pourvue de ces malencontreux engins, ils doivent au moins n'être jamais fermés de façon à faire obstacle au renouvellement constant de l'air et à un éclairage suffisant.

Sur ce dernier point, les directrices de nos contrées méridionales ont à se défier quelque peu de leurs habitudes et de leur goût pour une obscurité qui leur paraît amener à sa suite la fraîcheur. Outre les inconvénients qu'entraîne un éclairage imparfait quant à la surveillance et à l'espèce de somnolence à laquelle il prédispose enfants et maîtresses, la vue peut en souffrir gravement.

Dès qu'il faut *faire effort* pour voir, les yeux sont placés dans de fâcheuses conditions pour le travail; toute application, fût-ce à un dessin des plus simples ou au tracé de quelques lettres, devient alors une fatigue.

L'excès contraire, la trop grande lumière, serait aussi à redouter, surtout si la disposition de la classe plaçait les enfants *en face* des fenêtres; cette disposition absolument défectueuse est par bonheur assez rare : il est peu de classes ou l'on n'ait soin de faire arriver le jour de côté.

L'hygiène de la vue conseille encore l'observation de quelques règles en dehors de celles qui ont trait à l'éclairage; elle exige que l'on ne demande pas à l'œil une application trop prolongé, et surtout quand cette application porte sur des objets rapprochés.

Il faut, autant que possible, faire alterner les exercices pendant lesquels l'enfant regarde de près avec ceux qui le forcent à regarder au loin. Pendant la durée même d'un exercice à vue rapprochée, il est bon de lui fournir l'occasion de reporter quelques instants sa vue sur des objets éloignés. Le dessin, les travaux manuels, devront être interrompus par des questions qui forcent l'enfant de lever la tête de temps à autre et de reposer ses yeux. Il vaudra mieux, pour les habitudes d'application qu'il est désirable de lui donner, prévenir sa fatigue que de lui laisser le temps de se manifester par des distractions qu'elle ne manquerait pas de l'entraîner à s'accorder.

Avons-nous besoin de rappeler aux directrices qu'elles doivent veiller à la propreté de leurs élèves? C'est là une partie importante de leur tâche et ce n'est point la plus facile, parce qu'elles ne peuvent l'accomplir seules et qu'il leur faut s'assurer la collaboration des mères de famille. Habituer celles-ci à n'envoyer leurs enfants à l'école qu'avec des mains et des visages propres, des cheveux bien peignés et des vêtements en ordre est pour une directrice affaire de tact, de persévérance et surtout

d'influence personnelle. Elle obtiendra beaucoup, même dans des milieux assez ingrats à cet égard, en mettant dans l'expression de ses exigences, qui sont celles de l'hygiène et des convenances, autant de fermeté que de souci de ne blesser aucune susceptibilité.

Une fois l'enfant dans l'école, c'est aux maîtresses que revient le soin de le maintenir en bon état de propreté pendant le temps qu'il y passera. En mettant tout leur zèle à cette partie matérielle de leurs obligations, elles ne cesseront pas de faire œuvre d'institutrices.

Apprendre à l'enfant à être propre, ce n'est pas seulement en effet s'occuper intelligemment de sa santé, c'est encore lui enseigner le respect de soi et les égards pour autrui. Visons à faire pour lui de la propreté un véritable *besoin* et les habitudes contractées à l'école pourront alors avoir leur influence sur toute la suite de sa vie; l'importance de ces habitudes, que l'enfant ne prendrait peut-être pas ailleurs, ne saurait échapper à personne.

Tandis que nous nous appliquons à entourer nos élèves de précautions hygiéniques, il ne faut point négliger de les leur faire remarquer et de leur en expliquer la raison d'être. C'est une occasion toute naturelle de les instruire de choses utiles; c'est aussi un moyen de faire d'eux nos collaborateurs.

En résumé, une bonne hygiène enfantine est celle qui a égard, en toute chose, aux besoins de l'enfant. N'oublions pas que, parmi ces besoins, il en est un qui n'est pas d'ordre purement physique en apparence, mais dont la non-satisfaction a un retentissement profond dans tout l'organisme : c'est le besoin d'expansion, de contentement, de bonheur en un mot.

« Le bonheur, dit M. Spencer en parlant précisément

de l'éducation, le bonheur est le plus puissant des toniques. » Toutes les mères trouveront ce mot charmant d'une justesse parfaite. Mais qu'on ne s'y trompe pas, ce n'est pas seulement un mot de sentiment ; il est exactement, physiologiquement vrai que l'enfant qui a « le cœur gros », comme il le dit dans son naïf, mais expressif langage, se porte moins bien que l'enfant insouciant et joyeux. Sous l'influence de la gaieté, de la bonne humeur qui épanouit les visages, toutes les fonctions s'accomplissent avec plus de régularité et d'intensité.

Que nos écoles soient donc le séjour du contentement, et il y aura beaucoup de chances pour qu'elles soient aussi celui de la santé.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE PREMIER

LE SECTIONNEMENT
LA DIRECTION DE LA SECTION DES JEUNES ENFANTS

Sommaire. — Le sectionnement; sa raison d'être. — Importance de la section des jeunes enfants. — Caractère préparatoire de l'éducation donnée dans cette section. — Les premiers exercices : la gymnastique; sa place dans l'éducation générale. — L'éducation des sens. — Le goût et l'odorat. — Le toucher; son rôle dans l'acquisition des connaissances chez le petit enfant. Le travail manuel. — La vue; étude de la couleur, de la forme et des dimensions; quelques exemples d'exercices. — Avantages d'un matériel improvisé pour les exercices. — Rapport entre les progrès du langage et les leçons précédentes. — L'ouïe. Exercices préparatoires à la lecture. Exercices préparatoires au chant. — Nécessité de la prudence dans les exercices des sens; vraie nature de ces exercices. — Les facultés; facultés de perception; l'imagination et la mémoire chez le petit enfant.

Une des dispositions les plus importantes du décret du 2 août 1881 est celle d'après laquelle les enfants des écoles maternelles seront désormais divisés en deux sections, « suivant leur âge et le développement de leur intelligence. »

Le sectionnement est une excellente réforme, grâce à laquelle vont disparaître ces entassements confus d'enfants, où l'élève de deux ans et demi était condamné à recevoir les mêmes leçons que celui de six ans. Il y avait

possibilité, à coup sûr, de maintenir un ordre apparent parmi les enfants d'âges si différents réunis dans une salle unique et recevant les leçons d'une même personne ; mais il y avait impossibilité de pourvoir sérieusement à leur éducation et à leur instruction dans des conditions pareilles.

La réunion était encore admissible avec l'ancien mode d'enseignement. La maîtresse catéchisait son jeune auditoire pendant une grande partie de la journée ; quant aux élèves, chacun, si l'on veut nous permettre une expression très familière, attrapait ce qu'il pouvait, au petit bonheur. Le rôle de l'enfant était très effacé, presque toujours passif. Comment ! s'écriera-t-on, mais il chantait, mais il faisait des évolutions ! C'est vrai ; mais est-on bien sûr que, pendant ces exercices mêmes, entamés au signal du claquoir, il ne restât pas bien passif encore ? Souvent sa figure en témoignait et disait clairement qu'on n'avait pas réussi à arriver jusqu'à son esprit et à faire appel à son activité propre. Nous parlons d'un temps ancien déjà ; beaucoup de progrès se sont accomplis depuis quelques années ; toutefois les vieilles habitudes ont laissé des traces qu'il importe de faire disparaître promptement.

Rien ne saurait mieux seconder cette transformation nécessaire que le sectionnement ; il rendra possible l'emploi de moyens d'enseignement moins vagues, moins généraux, plus *directs* et partant plus efficaces. En parlant des progrès à venir, nous ne voudrions point paraître injuste pour le passé, ni surtout risquer de décourager personne ; une grande somme de bonne volonté et même de réel talent a été en tout temps dépensée dans les salles d'asile. Que de fois la vue du

zèle même de nos directrices suggérait au visiteur cette réflexion : « C'est grand dommage que tant d'efforts ne produisent pas tous les résultats qu'on serait en droit d'en attendre avec une meilleure organisation, qui se prèterait à l'application d'une méthode plus vivante ! » Cette remarque sur la méthode ne s'applique pas exclusivement aux salles d'asile, tant s'en faut. Le même vice se retrouvait un peu dans tous les établissements d'instruction élémentaire ; il existait dans les petites classes des lycées. On sait qu'une réforme récente vient d'en changer les programmes et d'y introduire un enseignement plus intéressant, plus positif, faisant appel d'une façon constante à la curiosité d'abord, puis à l'activité individuelle de l'élève. A l'heure actuelle, les plus distingués d'entre les maîtres élémentaires refont courageusement leurs études pour se mettre en mesure de donner cet enseignement, très nouveau pour beaucoup d'entre eux, pour les plus anciens surtout. Il faut que ce mouvement se communique aussi aux écoles maternelles. S'il subsiste encore — et il y en a, et nous en connaissons — de ces directrices qui ont commencé leur carrière en un temps qui n'avait pas les mêmes exigences et dont l'expérience a été éprouvée dans une longue série d'années, qu'elles n'hésitent pas à féconder leur enseignement par une méthode qui force aujourd'hui les portes de toutes les écoles.

La tendance qui s'accuse de plus en plus est de faire de l'élève, à tous les degrés, un être plus actif, un associé volontaire du maître dans l'œuvre de son développement ; on veut le mettre très souvent, aussi souvent qu'il est possible, en face des choses mêmes, aux prises avec elles et non toujours avec la parole du professeur. On ne lui demande plus d'être un docile appareil enre-

gistreur ; on réclame sa collaboration, on sollicite de sa part un effort personnel.

Mais cet effort doit être proportionné à ses forces. S'il y a un écart considérable entre les forces des enfants que vous avez mission d'élever, il devient impossible d'exiger de tous le même travail, et par conséquent très difficile de les faire travailler ensemble. Qu'on nous permette une comparaison qui amuserait le petit public des écoles maternelles et qui fera peut-être bien comprendre aux directrices notre pensée sur le rapport qui lie le sectionnement à l'emploi d'une méthode déterminée :

Supposons qu'on veuille exercer les forces de jeunes chevaux qu'on désire dresser; pour cela faire, on a disposé un certain nombre de chariots tous de même poids. Aux uns on attelle de forts percherons, de gros normands, aux autres de minces petits chevaux corses, de jeunes poulains ; les premiers enlèveront allègrement leur chariot et, chaque fois qu'on leur redemandera cet effort, on remarquera qu'ils le font avec une facilité croissante. Quant aux autres, ils s'agiteront dans leurs brancards, ne réussiront pas à ébranler un poids trop lourd pour eux et, de guerre lasse, resteront inertes devant leur chariot : leur force musculaire n'y aura rien gagné, ils renonceront au travail et resteront tristement emprisonnés dans leur attelage.

La situation des petits enfants associés aux leçons des grands dans les écoles à une seule classe nous paraît ressembler beaucoup à celle de nos pauvres petits chevaux attelés à un poids trop lourd pour leurs forces.

Pour que le sectionnement produise tous ses fruits, il est nécessaire que la portée en soit bien comprise. Le décret indique sa raison d'être en disant que les enfants

seront groupés « suivant leur âge et le développement de leur intelligence ». S'il se fût agi simplement de rendre la surveillance plus facile en réduisant le nombre des enfants réunis dans une même salle, il eût suffi de diviser au hasard les enfants en deux sections, sans avoir égard à leur âge et à leur développement. Il ne s'agit pas non plus de *débarrasser* la classe principale des petits enfants, dont la présence est un obstacle au travail des grands ; il faut faire plus que cela, il faut *donner aux uns et aux autres l'éducation appropriée à leur âge.*

On le voit, les deux sections seront d'égale importance. Nous dirons même que la petite classe nous paraît beaucoup plus difficile à bien diriger que la suivante. L'œuvre qu'il faut y accomplir est extrêmement délicate ; il y faut des qualités d'observation, de tact, de mesure qui sont assez rares chez le *jeune personnel*, parce que c'est ordinairement à la suite de l'expérience et de la maturité d'esprit qu'elles viennent. Aussi serions-nous tenté de demander que cette classe soit confiée à la directrice plutôt qu'à son adjointe, ainsi que cela se fait dans beaucoup d'écoles enfantines à l'étranger. Mais cette disposition s'éloigne trop de nos coutumes scolaires pour qu'on puisse espérer la voir devenir générale. Il faut donc, dans la pratique, tirer le meilleur parti d'une situation difficile à changer.

Les jeunes adjointes doivent s'efforcer de racheter leur inexpérience en se mettant, par l'étude et la réflexion, au niveau de leur tâche ; qu'elles se gardent bien de croire « qu'on en sait toujours assez » pour diriger de si jeunes élèves. De vieux professeurs, blanchis sous le harnais, pourraient leur dire qu'ils ne sont jamais aussi pénétrés du sentiment de leur insuffisance

qu'en présence de cette chose infiniment compliquée qui s'appelle l'intelligence du petit enfant. De son côté, la directrice doit suivre avec sollicitude tout ce qui se fait dans la petite section, pépinière de sa classe future; c'est elle qui doit donner l'impulsion à son adjointe, afin qu'elles fassent ensemble une œuvre qui ait de l'unité et que le travail de la deuxième classe soit réellement la continuation et le développement de ce qui aura été fait dans la première. Mais qu'elle évite un écueil grave : tout en bien marquant l'importance de la tâche de son adjointe, qu'elle n'en change pas le caractère; qu'elle ne demande pas trop tôt des résultats positifs. Elle doit bien plutôt veiller à ce que la petite section reste absolument préparatoire.

En disant tout à l'heure qu'il faut donner à tous les enfants de l'école maternelle l'éducation appropriée à leur âge, c'est à dessein que nous avons dit *éducation* et non *enseignement*. En effet, à la section des petits enfants surtout, on pourrait dire qu'il n'y a pas d'enseignement proprement dit; il y a peu de connaissances à faire acquérir, mais, en revanche, beaucoup d'habitudes à donner. Tout à l'heure, en passant en revue les différents paragraphes du programme, nous examinerons ce qu'il est désirable que l'enfant sache en calcul, en français, en géographie, etc., à son entrée dans l'école primaire et nous aurons, par conséquent, à chercher ce qu'on doit lui apprendre de chacune de ces choses durant la dernière partie de son séjour à l'école maternelle; mais pendant les premiers temps qu'il y passe, c'est-à-dire tant qu'il fréquente la classe préparatoire, les connaissances très restreintes qu'on peut lui donner ne sont en aucune façon le but, mais un simple moyen de mettre en jeu ses sens, ses facultés, sa volonté.

C'est le jour de la rentrée ; les *petits nouveaux* fourmillent dans le préau de l'école. Que va faire de ces éléments tout neufs la personne — peut-être une jeune adjointe à ses débuts aussi — chargée de les mettre en œuvre ?

Les enfants qu'on vient de lui confier *voient*, mais ne savent pas *regarder* ; *entendent*, mais ne savent pas *écouter* ; *agissent*, mais ne savent pas *coordonner leurs actes*, leurs mouvements dans un but déterminé. La tâche de l'institutrice va consister à tranformer ce qui n'est encore qu'instinctif en une activité qui soit sous la dépendance de la volonté.

Est-ce tout ? Non. Outre les idées et les actes, il y a encore les sentiments ; *l'état moral*, si l'on peut s'exprimer ainsi, va aussi se modifier. L'enfant, dans la famille, était le centre de préoccupations, l'objet de précautions de tout genre de la part des êtres plus forts qui l'entouraient. Le voilà maintenant entouré d'êtres comme lui, qui ont les mêmes besoins, la même faiblesse, le même droit aux soins qu'il avait jusqu'alors été seul à réclamer. L'égoïsme, nécessaire au début de l'existence pour la conservation de l'individu, va peu à peu devenir moins exclusif et faire une place à côté de lui aux sentiments qui ont les autres pour objet[1]. La directrice comprendrait bien mal sa tâche si elle oubliait de diriger cette transformation, de former chez ses enfants le sens de la justice, d'ouvrir leur cœur à ces sentiments de bien-

1. Ce sont les sentiments *altruistes* qu'il faudrait dire ; si nous évitons d'employer ce mot, c'est qu'il n'est pas encore entré dans la langue courante. Espérons qu'il ne tardera pas à y prendre droit de cité ; malgré sa forme un peu rude, il rend très bien ce qu'il veut dire et il est plus simple que son contraire *égoïste*. Personne n'ignore ce que c'est qu'*autrui* ; il faut savoir le latin pour connaître *ego*.

veillance et de sympathie pour leurs semblables qui deviendront en eux, par la suite, la source de toute générosité et de tout dévouement.

Maintenant que nous savons *ce qu'il faut faire*, cherchons *comment* il faut le faire.

Quels seront les moyens dont nous ferons choix pour pourvoir à cette éducation des sens, des facultés et de la volonté qui doit être l'œuvre de l'école maternelle?

Nous étonnerons peut-être quelques personnes en disant que le premier moyen auquel nous nous adresserons sera la gymnastique. Hâtons-nous d'ajouter que nous entendons simplement par là quelques mouvements réglés, exécutés à l'imitation, ou sur le commandement de la maîtresse; c'est là, en effet, la seule gymnastique qui convienne à de très jeunes enfants. « Le principal travail pour une classe enfantine, dit M. Alex. Bain, dans son traité sur l'éducation, semble devoir être de discipliner les organes en les habituant à agir dans la direction que le maître leur indique. » L'idée est fort juste. La première chose à faire, dans une classe de petits enfants sur lesquels le raisonnement n'aurait aucune prise, est d'utiliser l'instinct d'imitation et de donner une direction à cet instinct. Supposons, comme tout à l'heure, que nous sommes au jour de la rentrée et que vous avez devant vous trente, quarante, cinquante enfants au-dessous de trois ou quatre ans, n'ayant jamais fréquenté l'école. Est-ce par la parole que vous essayerez tout d'abord de prendre de l'action sur eux? Mais vous donneriez la plus intéressante des leçons orales que votre petit monde vous suivrait ce jour-là fort peu et fort mal; vous parleriez vraisemblablement dans le désert. Au contraire, après avoir mis un peu d'ordre dans votre troupeau, frappez dans vos

mains, levez-les en l'air, agitez-les, laissez-les retomber, fermez les poings, étendez les doigts, faites le geste du moulinet avec un bras, puis avec l'autre : il y a gros à parier que vous n'aurez rien à dire pour que quelques enfants vous imitent; bientôt, encouragés par vous, d'autres s'y mettront; quand *tous* voudront être de la partie, vous aurez presque cause gagnée ; vous serez en bonne voie pour faire de ce petit troupeau incohérent, dont nous parlions il y a un instant, une vraie classe, prête au travail en commun. La première fois on lèvera les mains au hasard, sans observer si vous avez vous-même levé la droite ou la gauche ; au bout de quelques répétitions, vous exigerez des plus intelligents une imitation plus rigoureuse de votre mouvement; avec le temps, vous l'obtiendrez de tous. Peu à peu vous risquerez des explications : sur le bras, sur la main, sur les doigts, etc. On vous écoutera. L'exercice gymnastique se doublera d'un exercice de langage ; vos enfants posséderont tous les mots nécessaires pour exprimer les mouvements qu'ils exécutent. Bientôt, au lieu de faire vous-même ces mouvements pour qu'on les imite, vous vous bornerez à les *commander* : « levez le bras droit ; » « ramenez vers vous le bras gauche ; » « étendez les deux bras en avant ; » « avancez le pied gauche, etc. » Un grand pas sera alors franchi ; tout à l'heure l'enfant imitait à la manière des plus intelligents d'entre les animaux ; à présent, il obéit à la parole.

Par ces premiers exercices, si simples pourtant, vous n'aurez pas seulement commencé l'éducation physique, vous aurez fait véritablement de l'éducation générale. Il faut en effet que l'enfant s'accoutume à exécuter promptement et avec précision ce qu'on lui demande ; cette habitude prise pour les mouvements des membres,

faciles à contrôler d'un coup d'œil, se transportera ensuite aux exercices des sens et des facultés; ceux-ci sont plus malaisés à surveiller pour la personne qui enseigne, et cependant il importe qu'elle arrive à obtenir de l'enfant, avec la même exactitude et la même rapidité que les mouvements des membres, les mouvements de l'esprit, si l'on peut ainsi parler. Un enfant qui a les muscles bien disciplinés, qui s'est accoutumé à la gymnastique, à obéir et à faire obéir ses organes, est préparé à discipliner en classe, à leur tour, son intelligence et sa volonté[1].

Un autre avantage de la gymnastique, toujours au point de vue de l'éducation générale, c'est de plier l'enfant à agir, associé à d'autres enfants, suivant une règle bien déterminée.

L'éducation des sens, qui va nous occuper maintenant, commence avec la vie. Dès les premiers jours de l'existence, les sens nous mettent en rapport avec le monde extérieur. Grâce à eux, l'enfant sait déjà beaucoup de choses sur ce qui l'entoure lorsqu'il entre à l'école maternelle; mais il les sait d'une façon vague, parce que l'exercice de ses sens a été jusqu'alors instinctif : il faut que cette connaissance vague devienne plus précise par

1. La part de l'activité intellectuelle, dans les exercices du corps, est bien marquée dans ce passage d'une conférence de M. Dubois-Reymond : « Les exercices du corps sont représentés simplement » comme des exercices musculaires. Cependant il est facile de » montrer combien cette opinion est erronée et de prouver que les » exercices du corps, tels que la gymnastique........., sont » plutôt des exercices du système nerveux central, du cerveau et » de la moelle épinière. Chaque acte de notre corps, considéré » comme appareil de mouvement, repose plutôt sur une coopé- » ration régulière des muscles que sur l'énergie de leur contrac- » tion. » On voit qu'il y a plus qu'un rapport d'analogie entre les habitudes contractées à la gymnastique et celles de l'esprit.

l'usage qu'on lui apprendra à faire de ses sens, au moyen d'une observation voulue. Donner à l'enfant des sensations plus nettes et plus nombreuses, en attirant son attention sur des objets déterminés, lui apprendre à se rendre compte de ses sensations, à les comparer entre elles, à les vérifier les unes par les autres, enfin à les exprimer au moyen du langage, tel est le rôle de l'école en ce qui concerne l'éducation des sens.

Il y a peu de chose à dire sur le goût et l'odorat; très importants chez les animaux, ils jouent aussi leur rôle chez nous, mais leur fonctionnement est instinctif et ils suffisent à leur tâche sans le secours de l'éducation. Ils n'engendrent que des idées restreintes; aussi le nombre de mots qui expriment des sensations du goût et de l'odorat est-il fort restreint. Quoique les qualités que nous révèle dans les objets le sens de l'odorat puissent être la source ou de jouissances très vives, ou d'impressions fort désagréables, nous n'avons pas d'adjectifs particuliers correspondant aux odeurs, et nous en avons fort peu pour le goût. Quelques-uns, comme *fade*, *savoureux*, *sapide*, *insipide*, indiquent si notre goût est ou n'est pas impressionné par les choses auxquelles on les applique; mais ils ne sont guère à l'usage du petit enfant. D'autres, marquant les goûts différents — *amer*, *acide*, *sucré*, *salé* — sont plus à sa portée. Il n'y a pas d'inconvénient, s'il n'y a pas grand avantage, à préciser la signification de ces mots par quelques exercices sensibles; mais il va sans dire qu'ils ne peuvent donner lieu à beaucoup de leçons: une ou deux y suffiront.

Tout autre est l'importance du toucher. Il est plus dépendant de la volonté. C'est l'auxiliaire par excellence, et au besoin le suppléant de la vue. Le petit enfant en fait un grand usage; voir les objets ne lui

suffit pas ; il veut les toucher, passer et repasser sur eux ses petites mains, les enlever de la place où ils se trouvent, les tenir, les serrer. Bien loin de le reprendre comme d'une faute d'en agir ainsi, il faut l'encourager à accroître par ce moyen ses connaissances sur le milieu où il vit. L'enfant devrait sans cesse avoir quelque chose à étudier par le toucher. Voyez briller ses yeux lorsque vous lui abandonnez un objet quelconque. Assis par terre ou devant sa petite table, il passe de longs moments, heureux et tranquille, à retourner dans tous les sens la petite boîte, la bobine, la clef, l'ustensile de ménage qu'il a la bonne fortune de posséder (il est à remarquer que les plus simples objets le captivent bien plus qu'un jouet fait pour lui). Les mères le savent bien et, quand elles veulent vaquer en paix à leurs occupations, elles ont bien soin de mettre entre les mains de bébé « quelque chose pour l'amuser » ; qu'elles s'en doutent ou non, ce quelque chose sert aussi à l'instruire.

Eh bien ! le petit élève de deux à cinq ans, qui s'assied sur les bancs de l'école maternelle, est le même enfant que ce bébé, si satisfait tout à l'heure dans son occupation paisible ; il a la même passion de manier les choses au lieu de se contenter de les regarder, et, fort heureusement, il la conservera longtemps. A nous de l'utiliser, de la faire tourner au plus grand profit de son développement, et non de la refouler inintelligemment et brutalement. Aligner de pauvres enfants, les mains vides, sur des bancs ou des gradins, et varier cette occupation par des marches les mains au dos, est à la fois absurde et cruel, quand c'est là l'emploi de toute la journée ; absurde à tout les points de vue, car cette petite main si désireuse d'activité, que l'on condamne

à l'inaction, dont on s'applique à faire une incapable, est pourtant l'instrument de travail auquel 99 de nos enfants sur 100 demanderont, dans quelques années, le moyen de gagner leur pain. Mais avant d'aborder cet ordre d'idées, insistons encore sur la valeur du toucher comme instrument de connaissance. On ferait une longue liste des mots qui en traduisent les sensations, qui désignent les qualités que nous reconnaissons par son moyen dans les objets. C'est qu'en effet il nous apprend sur eux beaucoup de choses ; il nous renseigne sur leur forme, leurs dimensions, l'état de leur surface, leur plus ou moins de résistance à la pression, leur température, leur position par rapport les uns aux autres, l'intervalle qui les sépare.

Les leçons qui ont pour but d'exercer les sens du toucher peuvent être faites d'après deux plans différents : ou bien on met entre les mains des enfants un objet ou, mieux encore, deux objets et on leur fait reconnaître et nommer *toutes* les qualités qu'ils peuvent y constater en les palpant. Ou bien on se propose de prendre pour sujet de la leçon deux qualités seulement. On veut, par exemple, rendre sensible la différence entre une surface lisse et une surface rugueuse : pour y arriver, on multiplie les exemples, on fait toucher un certain nombe d'objets lisses et rugueux ; on continue cet exercice jusqu'au moment où la perception des sensations est bien nette et où il n'y a plus d'hésitation dans l'emploi des mots qui correspondent à ces deux sensations.

Nos lectrices remarqueront sans doute que nous n'avons pas parlé d'*un* objet, d'*une* qualité, mais de *deux* objets, de *deux* qualités ; c'est que, suivant la remarque de M. Bain, « la conscience de la différence

est le commencement de tout exercice de l'intelligence. » C'est par comparaison que nos idées se forment; quand les deux termes de comparaison ne nous sont pas présentés en réalité, nous faisons intervenir mentalement celui qui manque ; la mémoire nous fournit le point de comparaison. Le peintre qui représente l'obélisque de la place de la Concorde ou le plus grand des chênes d'une forêt de haute futaie en leur donnant les dimensions d'un porte-plume place auprès de leur image un objet, un animal, ou un personnage dont les proportions nous sont familières, pour que nous puissions apprécier, par comparaison, la grandeur de l'obélisque ou du chêne. En usant de cet artifice, il obéit à cette loi de l'intelligence qui veut que les qualités des choses ne nous soient sensibles que par leur différence.

La personne qui donne une leçon ne doit pas perdre de vue cette loi. Dans la pratique, elle devra, le plus souvent possible, présenter les deux objets à comparer au petit enfant, dont la mémoire ne dispose pas encore d'un bien grand nombre d'images; cette précaution deviendra moins nécessaire, à mesure que l'enfant aura vu et retenu davantage; elle est indispensable au début de l'éducation. Il va sans dire que la remarque que nous venons de faire est générale et ne porte pas seulement sur les exercices du toucher à propos desquels elle est intervenue.

Un plan détaillé de leçons pour l'exercice du tact dépasserait les limites de ce travail. D'ailleurs nous voulons donner des idées aux directrices, nous ne pouvons ni ne devons travailler pour elles. Nous les engageons vivement à se tracer à elles-mêmes un plan semblable et à donner plusieurs fois par semaine des leçons qu'elles auront au préalable soigneusement étudiées

Les exercices de ce genre sont très usités dans les écoles américaines, où on les considère comme fort importants ; ils donnent d'excellents résultats et, contrairement à ce qu'on pourrait croire lorsqu'on n'en a pas essayé, ils ne prennent que peu de temps. Au surplus, le temps qu'on y consacrera dans la section préparatoire des écoles maternelles sera toujours bien employé.

La main, organe principal du toucher, n'est pas seulement un instrument de connaissance, c'est aussi un outil de travail ; elle réclame à ce titre une éducation attentive. La délicatesse du tact est nécessaire dans beaucoup de travaux manuels ; elle contribue à l'adresse et elle n'est pas moins utile que la force pour faire un bon ouvrier, une bonne ouvrière. C'est là un fait dont on commence à être très frappé dans le monde de l'enseignement ; depuis quelque temps surtout, on se préoccupe fort justement de faire une place dans l'école primaire au travail manuel. Il n'est ni possible, ni désirable de faire faire à l'école l'apprentissage d'un métier ; mais il est bon, et on dira bientôt indispensable, d'y cultiver toutes les aptitudes du corps et de l'esprit qui rendront l'apprentissage plus facile quand le temps sera venu de s'y livrer. L'enfant, pas plus que l'homme, ne doit être uniquement une intelligence qui raisonne ; il faut se rappeler qu'il est aussi pourvu d'organes pour exécuter ce que l'intelligence a conçu. Voilà tout un côté du développement, fort négligé jusqu'à ce jour à l'école primaire, qui va sans doute obtenir bientôt tous les soins qu'il mérite.

Les occupations manuelles, à l'école maternelle, doivent prendre par ce fait même plus d'importance, car, sur ce point comme sur tous les autres, l'école maternelle

doit être la préparation à l'école primaire. Considérer ces occupations comme un accessoire facultatif ou comme une distraction qu'on accorde aux enfants à titre de récompense serait en méconnaître complètement la valeur; il faut, au contraire, les organiser de telle sorte qu'elles deviennent un utile moyen d'éducation, et il n'en est guère de meilleur, surtout à l'âge qui nous occupe. Dans un chapitre spécialement consacré au travail des doigts et à la méthode qui doit présider à sa direction, nous nous réservons d'en étudier avec quelque détail les avantages et de donner, en même temps, toutes les indications pratiques relatives aux leçons qu'il comporte. Pour le moment, nous n'avons voulu marquer ici que la place du travail manuel dans l'éducation des sens.

Avec la vue continue l'étude des formes et des dimensions et surgit tout un ordre de sensations nouvelles: celles que fait naître en nous la lumière. Elle nous révèle, dans les objets qui nous environnent, la propriété qui frappe le plus vivement le petit enfant: la couleur. Aussi quelle richesse de termes, même dans le vocabulaire enfantin, correspondant aux sensations qu'elle nous donne!

Lorsqu'on demande à des enfants de citer des adjectifs, presque toujours on obtient d'abord uniquement des mots indiquant la couleur: *bleu*, *rouge*, *vert*, *jaune*, pleuvent de toutes parts. On réclame autre chose: « Assez de couleurs! il y a d'autres qualités dans les objets que nous voyons. » Alors, c'est généralement le tour des dimensions: *grand*, *petit*, *long*, etc., font leur apparition. En troisième lieu viennent les formes. Nous avons renouvelé bien souvent l'expérience, rarement le

1. Il ne faudrait pas croire, d'après cet ordre, que l'enfant soit d'abord plus frappé des dimensions que de la forme des objets;

résultat a varié. Nos lectrices peuvent essayer à leur tour de la répéter avec ceux des enfants de la grande section qui connaissent déjà les adjectifs. Notons en passant que ce petit fait prouve le profit qu'on peut retirer de l'observation des enfants; on ne saurait apporter trop de constance et d'intensité d'attention à étudier le mode de formation de leurs idées. C'est le seul moyen de pouvoir les instruire conformément au développement naturel de leur intelligence. Connaître l'*ordre* dans lequel les idées naissent normalement en présence des choses, et respecter cet ordre, est chose capitale en enseignement. Montrons par des exemples, qui appartiennent à notre sujet, comment on en peut tenir compte.

uon. Il les *reconnaît* à leur forme, il en a l'image très exacte dans la mémoire, bien longtemps avant de se faire une idée nette de leurs dimensions. Dessinez-lui la lampe qu'il voit, le soir, sur la table; oubliez la *clef* qui sert à la monter, il vous signalera l'oubli; faites le croquis de la carafe avec laquelle on lui verse à boire; donnez-lui un bouchon arrondi en boule, au lieu du bouchon en forme d'olive qu'il est accoutumé à lui voir, il réclamera; mais les plus grosses erreurs de dimension et même de rapport entre les dimensions des parties d'un objet le toucheront beaucoup moins. Il ne mesure que très grossièrement l'étendue, et, cependant, il a plus de mots pour l'exprimer que pour traduire les impressions faites sur lui par la forme. Les termes *grand*, *gros*, *petit*, *court*, *long*, *large*, *étroit*, etc., sont absolument du vocabulaire de l'enfant. C'est qu'il a mille occasions de les entendre et de les répéter : « Je vais te faire un long sarrau; » « tu es plus grande que l'an passé; ta robe est trop courte; » ne marche pas sur ce parapet étroit; » « prends la rue la plus large, à cause des voitures, pour aller à l'école. » Ces phrases, et d'autres semblables, sont de celles dont les oreilles de l'enfant sont de bonne heure rebattues. Au contraire, on ne lui dit guère, chez lui, que la couverture d'un livre est rectangulaire; qu'une bougie est cylindrique; qu'une orange est sphérique; que le bassin de la place de la Mairie est ovale ou elliptique, etc., etc. Il en résulte que, la perception des formes étant cependant chez lui très nette, les moyens d'expression lui manquent ici plus que pour les dimensions qu'il ne saisit que confusément et d'une manière très générale.

Supposons que nous nous proposions d'exercer le sens de la vue à distinguer les objets au moyen de la couleur, de la forme et de la dimension. Il s'agit de trouver la marche pratique à donner à notre leçon, les procédés à employer et l'ordre de leur emploi. Et d'abord, attirerons-nous l'attention des enfants sur les objets de formes compliquées, de couleurs très diverses et souvent peu tranchées qui les entourent? Nous ne croyons pas qu'il faille procéder ainsi. Essayons de simplifier, autant que faire se peut; d'*isoler*, pour ainsi dire, de toutes les circonstances accessoires qui pourraient en rendre la perception plus difficile les propriétés que nous voulons faire saisir. Nous faudra-t-il, pour y parvenir, un matériel coûteux et compliqué? Pas le moins du monde. Prenons deux feuilles de papier; l'une de papier blanc, l'autre de papier rouge ou rose: du papier buvard si l'on veut, il n'est guère de maison où l'on écrive qui en soit dépourvue. Coupons dans chaque feuille trois ou quatre *carrés* et trois ou quatre *cercles* de dimensions différentes. — Le carré et le cercle ou le *rond* sont deux formes familières à l'enfant et qu'il ne peut avoir de difficulté à distinguer l'une de l'autre. — Jusqu'ici, rien de bien difficile, n'est-ce pas? En quelques coups de ciseau et cinq minutes au plus, notre matériel est préparé. Et ces cinq minutes ne sont point prises sur les heures de liberté de la directrice, mais sur le temps même de la classe, qui n'est pas ainsi mal employé, tant sans faut. Pendant qu'allaient les ciseaux, les enfants ont regardé faire, leur curiosité est excitée; sans qu'il soit besoin de les y inviter, ils sont disposés à être attentifs. C'est une partie de l'art délicat de l'enseignement que de préparer ainsi son public, grand ou petit, d'éveiller les esprits avant de s'adresser à eux.

Cependant la maîtresse prend place et dispose ses objets de papier sur une table ou sur ses genoux, peu importe. Elle saisit un cercle de chaque main; l'un rouge, l'autre blanc, et les montre aux enfants.—Est-ce que la chose que je tiens dans la main droite est *comme* celle que je tiens dans la gauche? demande-t-elle.

Remarquons que notre directrice ne dit pas: — Est-elle de la même forme? ou : de la même couleur? ou : de la même grandeur? Elle laisse l'enfant observer librement et se garde bien de lui dicter pour ainsi dire par avance sa réponse.

Dans le cas présent, cette réponse n'est pas douteuse; en prenant deux objets de même forme et de même grandeur, mais de couleur différente, nous avons *isolé* la couleur de ce qui pouvait en détourner l'attention ; c'est de la couleur que l'enfant parlera dans sa réponse. Mais il ne prononcera pas le mot; il dira probablement : celui de gauche est rouge, celui de droite est blanc. C'est la directrice qui pourra introduire le mot couleur en disant : Alors, mes deux cercles ne sont pas de la même couleur. Une leçon de langage s'ajoutera à la leçon d'intuition. Après les cercles viendra le tour des carrés. Puis on présentera deux objets de même couleur, mais de forme différente.

Ensuite on passera aux dimensions. Il ne faudra pas négliger ici de faire appliquer cercle sur cercle, carré sur carré, pour rendre sensible l'identité de forme, celle de grandeur. Ces exercices peuvent être répétés et variés de plusieurs manières et la *forme* des questions doit être soigneusement graduée, aussi bien que leur difficulté. C'est ainsi que, au bout d'un certain temps, on arrivera à poser des questions de ce genre, qu'une série d'exercices aura rendues parfaitement claires : Voici

deux objets ; dites-moi s'ils diffèrent par la couleur, par la forme ou par la grandeur ?

Il va sans dire qu'il ne faut pas se contenter de réponses orales venant à la suite des démonstrations ; on obtiendra de l'enfant une réponse plus sûre encore, prouvant mieux qu'il a parfaitement compris, en l'invitant à venir manier lui-même les objets et en lui demandant, par exemple, ce que voici :

— Parmi tous ces objets mêlés les uns aux autres, cherchez-en deux qui soient de même couleur.

— Deux de même forme.

— De même couleur et de forme différente.

— De même forme, de même couleur et de grandeur différente.

— De même forme, de même couleur et de même grandeur.

Cette façon de vérifier comment la leçon a été comprise a l'avantage d'exciter vivement l'émulation ; chacun est pris du désir d'être appelé à son tour à toucher les objets, et, si l'on se montre très sévère pour les réponses manquant de précision, on a un excellent moyen de combattre la distraction sans être obligé de sévir contre elle : il n'est pas de punition qui vaille, pour l'enfant distrait, la privation de se lever pour aller fouiller dans les objets étalés devant la maîtresse et en extraire triomphalement celui ou ceux qu'on lui demande. Cette privation porte coup par elle-même et il faut bien se garder de l'accompagner de gronderie. Il suffira de dire : « Vous vous trompez ; vous hésitez ; vous êtes lent à trouver ; je suis obligée de vous renvoyer à votre place ; nous sommes pressés ici et j'aime mieux appeler un enfant qui a fait attention et qui ne fera pas perdre son temps à toute la classe. » Est-il besoin d'ajouter que cet

enfant inattentif devra être appelé à réparer son échec au bout d'un certain temps et qu'il devra être, pendant l'intervalle, l'objet des soins particuliers de la maîtresse, qui le stimulera de mille manières pour le faire vaincre sa mollesse, ou qui viendra en aide par tous les moyens à son intelligence, moins prompte que celle de ses camarades ?

Nos petits morceaux de papier, utilisés par une directrice ingénieuse, auront appris bien des choses aux enfants. Est-ce à dire qu'il faudra les leur présenter si souvent et si longtemps que fatigue et satiété s'en suivent? Gardons-nous en bien. Dès qu'un moyen, bon au début, est devenu fastidieux, c'est qu'il est devenu inutile, qu'il a rendu tous les services qu'on peut en attendre, et il faut résolument le rejeter, comme une béquille sur laquelle on a été heureux de s'appuyer, mais dont on n'a plus que faire, grâce au secours même qu'elle vous a prêté. Mettons de côté nos cercles et nos carrés, sauf à les reprendre au besoin, dès qu'il y a pour nos élèves plus d'intérêt et de profit à faire avec les objets usuels l'étude qu'ils ont commencée avec nos formes simplifiées. Comme exercice de transition, nous poserons des questions comme celles-ci :

— Voici un cercle. Qui me montrera ici des choses qui aient la même forme?

— Maintenant, nommez-moi des objets qui ne soient pas ici et qui aient la même forme, etc., etc. Nous abrégeons; le sujet est trop facile pour excuser l'insistance.

Il va de soi qu'on ne se renfermera pas dans un petit nombre de formes et de couleurs. Les triangles, tous les quadrilatèrss, si communs sous nos yeux, quelques autres polygones pourront être étudiés par le même

procédé intuitif. L'étude de la forme s'accompagnera d'intéressants exercices de calcul, qui seront compris dans des nombres tout à fait à la portée des élèves de la petite section. La reproduction par le dessin des figures étudiées, dès que l'enfant sera en état de la faire — et il y arrive bien plus tôt et plus facilement qu'on ne croirait — ne devra pas non plus être négligée; elle constitue aussi un moyen sûr de vérification, le plus infaillible de tous, en ce qui concerne la manière dont la forme a été saisie.

Pour les couleurs, il faudra se borner aux principales. Le discernement des nuances peut être réservé pour la classe suivante. Il exige d'ailleurs un matériel un peu compliqué à rassembler. Il est bien facile, au contraire, de se procurer quelques feuilles de papier fort des couleurs suivantes : violet, bleu, vert, jaune, orange, rouge, les couleurs du spectre, auxquelles il serait bon de joindre quelques teintes d'un usage courant, telles que le marron, le rose, le gris, etc. Il ne s'agit pas de faire de la science et de préparer des leçons sur la théorie des couleurs, mais de faire l'éducation de l'œil au point de vue usuel.

Sans doute, il serait aisé à un des éditeurs qui s'occupent spécialement d'outillage scolaire de procurer à nos écoles maternelles un matériel tout préparé moyennant une somme insignifiante. Mais, à vrai dire, aucune boîte pour l'étude des formes et des couleurs arrivant tout droit d'un de nos grands magasins, si complète, si bien conçue qu'on la suppose, ne vaudra jamais ce que préparera chaque maîtresse devant les enfants et au fur et à mesure des besoins de son enseignement. A tous les avantages d'exacte adaptation au point de développement d'un groupe d'enfants donné que peut seul réunir

un tel matériel, joignons, comme important, celui auquel nous faisions allusion tout à l'heure : les petits objets préparés à peu de frais, dans l'école même, seront sacrifiés sans regret le jour où ils ne seront plus susceptibles d'être utiles; ils n'encombreront pas nos classes et, qui pis est, nos leçons, d'une chose devenue superflue. En est-il toujours de même avec ces petites boîtes venues du dehors, qu'on se croit tenu de faire *resservir* impitoyablement aux enfants tout le long de l'année, en dépit de l'indifférence significative qu'ils finissent par mettre à les accueillir? Ce qui est excellent en octobre et en novembre peut être parfaitement inopportun en mai, nous dirons même doit être inopportun si on a su s'en bien servir.

Faisons une exception cependant pour quelques collections de solides, qu'on ne saurait fabriquer soi-même, et qu'il est nécessaire d'avoir toujours sous la main dans une classe, sinon d'employer sans cesse. Telles sont les boîtes de cubes, inappréciables pour la directrice de la petite section qui saura tirer parti des ressources presque inépuisables qu'elles offrent pour occuper les enfants et les rompre à d'innombrables combinaisons de nombres et de construction. La boîte de cubes a sa place non seulement à l'école maternelle, mais encore à l'école enfantine et jusqu'au seuil, pour ainsi dire, de l'arithmétique raisonnée.

La boîte aux trois solides, employée dans les écoles Fræbel, peut rendre aussi de réels services dans la petite classe; il serait à désirer, pour la culture du tact, que chaque enfant pût avoir la sienne. Au point de vue des formes, elle est incomplète et l'on ne voit pas pourquoi le cône, la pyramide, quelques polyèdres autres que le cube, ne joueraient pas aussi leur rôle dans leur étude. Comme

moyen de démonstration, d'étude par la vue seulement, les solides des boîtes de Frœbel peuvent au besoin être remplacés par ceux que l'on modèlera ou taillera soi-même dans une matière qui s'y prête. En fait de matériaux, tout est bon à qui sait les mettre en œuvre. Nous avons vu, à la campagne, une jeune maîtresse tailler, devant son petit public charmé, des cubes, des cylindres et des sphères dans... une pomme de terre! L'idée fait sourire, mais nous ne songeâmes pas à la trouver ridicule en voyant ce matériel improvisé venir à l'appui d'une leçon très intelligemment dirigée, où maîtresse et élèves tenaient également bien leur rôle. Il n'y a pas de niaiserie en fait de moyens; les bons sont ceux qui réussissent et les plus simples et les plus rapides sont aussi les meilleurs; en toute chose, le travail le mieux compris est celui qui donne le plus de résultats avec la moindre somme d'efforts.

Avant de quitter le sujet qui nous occupe, c'est-à-dire l'étude des formes, nous voudrions aller au-devant d'une objection. Nous ne voudrions pas être accusé, parce que nous avons parlé de quadrilatères et de polyèdres, de faire de la géométrie avec des enfants de trois ans; il n'est nullement question de cela. Si nous prenons, comme point de départ dans l'étude des formes, des figures géométriques, c'est parce qu'il est plus facile de s'exercer, à leur occasion, à l'observation et à l'analyse qu'à propos d'objets usuels dont la forme est souvent d'une inextricable complication. Nous aurons à revenir, au cours de ce travail, sur un point qui ne peut, du reste, croyons-nous, prêter à l'équivoque pour aucun esprit sérieux. Qu'il nous suffise, pour le moment, de dire qu'il s'agit uniquement, dans notre pensée, de *montrer* aux enfants des formes assez simples

pour qu'ils puissent les analyser rapidement, sûrement et les comparer entre elles avec facilité.

Après les exercices dont il vient d'être question et bien d'autres qu'il faudra leur ajouter, l'enfant n'aura pas seulement une perception plus nette et plus prompte de la couleur, de la forme, de la dimension, un œil plus exercé en un mot; son esprit se sera livré au travail qui est à la base de tout développement intellectuel en s'habituant à distinguer et à comparer.

Ce n'est pas tout; il a fait aussi, chemin faisant, de nombreuses acquisitions de mots, et si les leçons ont été bien dirigées, si on lui a donné, suivant la formule célèbre, les choses avec les mots, il emploie ces derniers avec justesse. Il possède un grand nombre d'adjectifs correspondant aux qualités qu'il a constatées dans les choses pour les distinguer les unes des autres; il connaît les noms d'une foule d'objets dans lesquels on lui a fait observer ces mêmes qualités. Tout ce qui lui est connu a été passé en revue au point de vue de la couleur, de la forme et des dimensions relatives. Son vocabulaire est déjà fort riche, sauf, bien entendu, en ce qui concerne les termes abstraits.

Le langage nous amène tout naturellement au sens qu'il met le plus en jeu et dont il nous reste à parler encore, à l'ouïe. C'est peut-être celui de nos sens dont la culture importe le plus pour la suite des études, à cause de ses rapports étroits avec le développement

1. L'étude de la dimension comporte peu de précision à ce degré d'instruction; l'enfant ne connaît pas encore l'unité de mesure et le moment n'est pas venu de chercher à lui faire comprendre ce que c'est que mesurer. Préparons-le à s'approprier plus tard cette connaissance en lui faisant, pour l'heure, constater simplement que telle chose est *plus*, *aussi* ou *moins* grande que telle autre.

de l'attention; savoir écouter est un talent nécessaire entre tous à l'écolier, quel que soit son âge.

On a beaucoup parlé de l'avantage qu'il peut y avoir à reconnaître aisément la provenance des sons; cet avantage est sérieux en effet. Apprenons donc à nos petits enfants à discerner les sons produits par le choc d'objets de métal, de bois, etc.; qu'ils reconnaissent aussi à la voix leurs petits camarades. Tout cela s'obtient en peu de temps et n'est pas inutile pour rendre l'oreille plus fine et plus attentive. Ce qui n'est pas moins nécessaire, surtout dans mille occasions de la vie de tous les jours, c'est de se rendre exactement compte de la direction du son entendu. D'où vient ce bruit? Est-ce de la cave? Est-ce de l'étage supérieur? Le fait-on à notre droite, à notre gauche? — Plus tard il faudra même poser la question de distance, mais elle serait prématurée dans cette section. — L'apprentissage de l'oreille, à cet égard, pourra donner lieu à des leçons fort amusantes où un enfant, les yeux bandés comme au jeu de colin-maillard, devra désigner le point de la salle où un de ses camarades aura battu des mains, frappé du pied, etc. Ce jeu, car c'en est un, s'il est bien organisé et conduit avec ordre, si l'on obtient le plus grand silence en dehors des bruits commandés, pourra être aussi une leçon fructueuse à bien des égards dans une classe de petits enfants. Le mieux, pour diriger son petit monde, est de le disposer comme pour faire une vaste ronde autour de l'enfant qui doit répondre. Le bruit se modifiant beaucoup suivant qu'il est produit en plein air ou dans une pièce close, les mêmes exercices devront se répéter dans la cour et dans la classe; excellente occupation pour les récréations au préau couvert ou dans les salles les

jours de pluie! Mais il faut la mener assez vivement, déplacer assez souvent les enfants pour qu'elle devienne une sorte de gymnastique.

Si l'on se bornait toutefois à des leçons de ce genre, l'éducation de l'oreille resterait bien insuffisante; il faut encore perfectionner l'ouïe pour des usages plus déterminés. C'est ainsi que les exercices préparatoires à la lecture méritent une vigilante attention.

Qu'est-ce qu'apprendre à lire à un enfant? C'est lui montrer comment on représente par des signes sensibles à la vue des sons et des articulations perçus par l'ouïe. La lecture, ou mieux l'écriture destinée à être lue, est une traduction, à l'usage d'un sens, de ce qui est primitivement du domaine d'un autre sens. Eh bien, avant de s'essayer à la traduction, il est bon de bien posséder le texte dans l'original, si l'on nous permet de poursuivre la comparaison. Au lieu de mettre brusquement l'élève aux prises avec la représentation graphique des sensations que lui donne l'ouïe, habituons-le d'abord à démêler ces sensations; qu'il se rende bien compte, au moyen de l'oreille, que *a* et *o* sont des sons différents, qu'il entend l'articulation *b* une fois dans *barreau*, deux fois dans *bobine;* que le même son, *u*, se retrouve dans *lune* et dans *bulle*, et ainsi pour tous les sons et toutes les articulations dont les signes composent notre alphabet. On ne saurait croire, quand on n'en a pas fait patiemment et méthodiquement l'expérience, quel secours ces exercices préliminaires, poursuivis chaque jour pendant le temps voulu, apportent à l'écriture, à la lecture et finalement à l'orthographe. Mais ils doivent être fastidieux, dira-t-on. Ils ne pourraient l'être plus, en tout cas, que les premiers exercices de lecture, faits sans préparation; mais qu'on se rassure, ils sont

au contraire intéressants. Il ne s'agit pas, bien entendu, de faire *réciter* à toute la classe *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, mais de poser des questions et de faire des exercices tels que ceux-ci :

— Dites tous très distinctement avec moi *a*.

— Entendez-vous *a* dans *ballon* ?

— Dans *canne* ? dans *carte* ? dans *sable* ?

— Dans *colère* ? dans *chute* ?

— Dans *canal* ? dans *camarade* ?

— Combien de fois dans *canal* ? Combien dans *camarade* ?

— Cherchez des mots dans lesquels on entende le son *a*.

Les enfants ne se font point prier pour suivre une pareille leçon, qui est du type de celles qui se prêtent le mieux à un exercice collectif animé.

La prononciation, la netteté du langage gagnent beaucoup à ces leçons ; mais, si les résultats immédiats sont sensibles, ceux que l'on constatera dans l'avenir le sont plus encore : ils sont surtout remarquables lorsqu'on commence à écrire sous la dictée. L'enfant qui analyse rapidement les sons qu'il entend a une grande supériorité sur celui dont l'oreille n'a point été familiarisée préalablement avec ce qu'on lui demande de traduire pour la vue au moyen de lettres ; ce dernier a tout à faire à la fois : on n'a pas eu soin de diviser pour lui la difficulté, de la lui faire combattre et vaincre en détail. Aussi est-ce lui qui est, la plupart du temps, vaincu par elle, et nous avons ce résultat étrange d'un travail qui semble avoir été écrit par l'enfant dans une langue qui lui est complètement inconnue.

Un exercice de même ordre, et qui doit marcher de

front avec les précédents, consiste à décomposer un mot en syllabes. Quelques minutes chaque jour sont bien employées à demander : »

« Combien y a-t-il de syllabes (on se sera entendu sur la signification de ce terme) dans tel mot ? »

« Citez des mots d'une seule syllabe, de deux, de trois. »

On pourra s'arrêter à ce chiffre ; au delà, nous trouvons surtout des mots abstraits, inconnus à l'enfant.

L'esprit inventif de la maîtresse devra varier les questions et la forme dans laquelle les réponses devront être données ; il dépendra de son sens méthodique d'en faire une excellente récapitulation de vocabulaire, et non une aride énumération livrée au hasard. Elle fera naître dans l'esprit des élèves les associations d'idées qui les aideront à trouver les mots demandés ; beaucoup d'autres procédés intellectuels pourront leur devenir familiers à cette occasion.

Le chant est aussi susceptible de gagner, comme on peut s'y attendre, à l'éducation préparatoire de l'oreille. La hauteur des sons, la mesure, le rythme seront plus rapidement saisis après des leçons dont nous allons donner, pour abréger, une sorte de sommaire :

La maîtresse fait entendre deux sons très éloignés l'un de l'autre. « Ai-je chanté deux sons différents, ou deux fois le même son ? » Même question sur deux sons séparés par un moindre intervalle, puis de plus en plus rapprochés.

Avec une règle, vous donnez des coups réguliers sur un objet quelconque, sans que la classe puisse voir le mouvement. Quand le bruit cesse, les enfants disent le

nombre de coups. Même répétition avec un mouvement de plus en plus rapide ; il faut s'arrêter à la limite de rapidité où la plupart des enfants ne peuvent plus compter.

Au lieu de frapper des coups à intervalles réguliers vous les groupez par 2, par 3, par 4, etc. Soit un nombre de coups dont nous représentons ainsi le groupement : III III III. Les enfants répondent : neuf coups, trois groupes de trois. IIII IIII I réponse : neuf coups, deux groupes de quatre, un coup isolé, etc.

Ces analyses, très goûtées des enfants, fortifient la faculté d'écouter et rendent le rythme des chants plus saisissable ; elles constituent une bonne leçon de calcul, de ce calcul que nous retrouvons un peu partout. On est surpris d'y voir réussir même de très petits enfants. Observons seulement qu'un pareil travail amène assez vite la fatigue ; il exige en effet une grande concentration d'attention, et il faut le diriger avec une extrême prudence. Il en est de même, au reste, de tous les exercices qui ont pour but l'éducation des sens ; il ne faut jamais perdre de vue la fragilité des organes de l'enfant, la susceptibilité de son cerveau, incapable de supporter sans dommage des impressions trop répétées, et on ne saurait trop insister sur la nécessité absolue d'user de grands ménagements. Une éducation intelligente, par cela même qu'elle passionne l'enfant, qu'elle obtient de lui plus d'effort, qu'elle lui fait « donner au complet sa force », serait plus dangereuse pour sa santé que l'enseignement routinier si elle n'était contenue dans de sages limites et sévèrement réglée par la personne qui la donne, de façon à éviter l'excès dans la contention de l'esprit. Que la maîtresse intelligente, ardente, qui a de l'action sur sa classe, ne se

laisse pas entraîner, par le plaisir que les enfants et elle-même prennent à une leçon, à la prolonger au delà des bornes voulues ; mieux vaut rester en deçà. Il y a là un écueil d'autant plus à redouter qu'il n'existe que pour les meilleures directrices, pour celles auxquelles leur valeur intellectuelle et leur dévouement à leur tâche semblent donner le droit d'exercer sur elles-mêmes une surveillance moins rigoureuse. Mais cet écueil est de ceux qu'il faut éviter à tout prix. Que tous les exercices soient donc très courts. Ne comptons pas sur la variété du travail pour reposer les élèves ; suffisante pour les adultes, elle ne l'est pas pour les enfants ; il faut à ces derniers, dans les intervalles du travail, le jeu, la récréation libre qui font trêve à toute application et que les évolutions même ne remplacent pas.

Si nous insistons sur une remarque qui semblera peut-être à quelques personnes une digression, c'est qu'il faut se garder de confusions fâcheuses en pareille matière. Nous avons entendu des instituteurs et des institutrices proposer les exercices des sens comme distractions venant délasser du travail intellectuel. Il faut se bien persuader au contraire que ces exercices sont essentiellement des exercices du cerveau et qu'ils doivent, comme tels, être conduits avec circonspection.

Au surplus, ils seront d'autant plus efficaces qu'ils seront moins prolongés. L'essentiel est d'éviter l'*à peu près ;* mieux vaut une application énergique de cinq minutes qu'une attention mollement prêtée pendant quinze.

Si nous n'avons pas craint d'entrer dans quelques détails sur le sujet qui vient de nous occuper, c'est que

nous estimons qu'on ne peut espérer être vraiment utile au personnel de nos écoles qu'en sortant un peu des généralités. Dire qu'il faut faire l'éducation des sens est chose excellente à coup sûr et qui, fort heureusement, est aujourd'hui aussi banale qu'excellente ; mais il nous semble que, dans un livre dont nous nous efforçons de faire un guide pratique, il importe surtout de rechercher comment on peut procéder avec succès à cette éducation reconnue si nécessaire. Ceux et celles qui payent chaque jour de leur personne dans l'enseignement se défient un peu, et non sans quelque raison parfois, de la théorie pure et se retranchent volontiers derrière les difficultés pratiques. C'est donc de moyens pratiques, tout éprouvés par l'expérience, que nous avons voulu les entretenir. Nous avons donné des exemples, dont il nous aurait été bien facile de grossir le nombre ; nous voudrions que les directrices en puissent tirer parti en y apportant toutes les modifications que leur expérience personnelle leur dictera. Nous espérons surtout que les quelques idées émises dans ce chapitre leur en suggéreront d'autres; nul doute qu'elles ne viennent en foule à la suite d'une patiente observation de l'enfant.

Afin de serrer de près notre sujet, de ne point nous borner à des indications vagues, nous avons étudié tour à tour la culture *spéciale* à chaque sens. Faut-il rappeler que, dans l'application, cette division stricte n'existe pas le plus souvent, et que plusieurs sens sont mis généralement à contribution pour acquérir une même connaissance ? Quand vous prenez pour sujet de votre leçon un pot de giroflées, apporté à cet effet sur votre table, vous faites appel à la vue pour constater la forme et la couleur des feuilles et des fleurs, à l'odorat

pour reconnaître le parfum de la giroflée, au toucher pour savoir si la tige et les feuilles sont molles ou résistantes, rudes ou veloutées. Il en est de même pour la plupart des leçons par lesquelles vous vous proposez de faire connaître des objets usuels, ou dont vous empruntez le sujet au vaste domaine de l'histoire naturelle.

Ces leçons sur les meubles de la classe et ceux de la maison, sur les ustensiles, sur les outils, sur les animaux domestiques, sur les plantes les plus communes, etc., forment le fond intéressant, varié et presque inépuisable de l'instruction donnée à la petite section. Il importe donc d'en bien fixer le but, qui est de faire acquérir à l'enfant la notion des choses au moyen des qualités extérieures qu'il peut constater à l'aide de ses sens et des idées qu'il possède déjà. Le rôle de la maîtresse consiste surtout à le guider dans ses observations et dans l'expression qu'il donne à ce qu'elles lui révèlent; elle ne doit que bien rarement *enseigner* à l'enfant autre chose que ce qu'il peut apprendre par lui-même.

Toutefois, renfermer absolument les enfants dans les bornes de l'observation directe et de leur expérience personnelle serait singulièrement rétrécir le champ de leurs connaissances. Nous ne songeons nullement à interdire les explications sur la provenance ou la fabrication d'un objet, sur le développement, la manière de vivre, la station habituelle d'un animal, sur la récolte, les usages d'une plante qu'on vient de faire observer. Mais une certaine sobriété doit être apportée dans ces explications qu'on a le tort de fournir souvent aux élèves d'une façon trop verbeuse.

Hé ! laissez-les donc regarder, manier cet objet, faire

eux-mêmes des découvertes au lieu de leur réciter celles que vous avez faites pour eux ! Il y a, du reste, un sûr moyen de trouver la mesure à garder : elle est indiquée par les questions que font *spontanément* les enfants. Souvenons-nous bien qu'à l'âge qui nous occupe il faut satisfaire la curiosité plutôt que la provoquer. Tant que la curiosité ne se manifeste pas, que l'on reste convaincu de la parfaite inutilité d'explications qui ne tirent pas l'esprit de son état d'indifférence, c'est par le contact même des choses qu'il faut éveiller l'intelligence.

Aussi estimons-nous qu'en traitant de l'éducation des sens nous venons de traiter aussi de celle des facultés. En effet, le travail abstrait tient peu de place à l'âge des enfants de deux à cinq ans, et l'on peut dire avec justesse que leurs facultés s'exercent presque toujours à propos des objets concrets. Nous ne consacrerons donc pas une étude spéciale aux facultés de perception, et nous nous bornerons à quelques remarques sur la mémoire et l'imagination.

Une bonne mémoire est un si puissant et si indispensable instrument de développement intellectuel qu'il ne faut rien négliger pour en pourvoir les élèves ; dès les débuts de l'instruction, on doit se préoccuper des moyens de cultiver cette faculté. Un des meilleurs consiste dans l'*ordre* même que l'on adopte dans la succession des leçons et dans la marche de chaque leçon en particulier ; ce qui est bien classé se retient mieux et l'on sait quel secours apportent à la mémoire les associations d'idées. Il ne faut donc rien abandonner à l'arbitraire de ce qui peut être réglé d'avance dans un plan bien défini.

Un autre moyen également précieux de venir en aide

à la mémoire est la répétition. Pour laisser une trace durable, un même fait, une même idée doivent être présentés plusieurs fois, tantôt sous une forme, tantôt sous une autre; toutes les personnes qui font de l'enseignement leur profession le savent bien. Quel que soit l'âge des élèves, ce n'est que du petit nombre qu'on peut dire ce que Pascal disait de lui-même en affirmant qu' « il n'oubliait jamais ce qu'il avait une fois bien compris ». En général, il faut bien se persuader que chose *comprise* n'est pas chose *apprise*, surtout lorsqu'on s'adresse à de très jeunes enfants chez lesquels les impressions sont fugitives et dont l'esprit a une extrême mobilité.

Revenons donc souvent sur le même sujet, afin de graver profondément dans la mémoire de l'enfant les notions que nous voulons lui inculquer, et revenons-y à des intervalles *rapprochés*. Si vous laissez s'écouler trop de temps entre deux répétitions de la même chose, rien ne subsistera de la première leçon lorsque vous donnerez la seconde; à supposer que les enfants aient retenu quelque chose, leur intérêt, qui a été excité dans l'intervalle par trop d'autres sujets, ne se portera qu'avec peine sur l'objet auquel vous voulez les ramener; vous perdrez presque autant de temps pour la *mise en train* que si vous abordiez un sujet entièrement nouveau; il y aura seulement l'attrait de la nouveauté en moins.

Au contraire, donnez vos leçons deux jours de suite ou à un intervalle de 48 heures: vous profiterez encore aujourd'hui de l'excitation de la veille. Surtout si vous avez eu soin, en maîtresse prudente et quelque peu diplomate, de suspendre hier la leçon, lorsque la fatigue ne s'était pas fait sentir et que l'attention était vivement excitée, vous n'aurez qu'un mot à dire pour

avoir tout votre petit monde *en main*, si l'on peut s'exprimer ainsi, dans l'espace de quelques secondes.

Cette remarque sur les répétitions à court intervalle est d'une extrême importance. Dans nos salles d'asile, on parle à nos enfants aujourd'hui de la vache, demain du bateau à vapeur, après-demain du tonnelier, etc. Quel lien ont entre elles et, par conséquent, quelle chance ont de porter des fruits des causeries sur de pareils sujets? Ce n'est pas là de la variété, c'est du désordre, de la dispersion, et il en résulte que la prétendue *causerie instructive* n'est, la plupart du temps, qu'un bavardage inutile qui ne fortifie pas plus les facultés des enfants qu'il ne leur donne des notions positives.

A coup sûr, il faut se garder d'épuiser un sujet et de le rendre fastidieux en le laissant trop longtemps à l'ordre du jour de la classe; mais il ne deviendra pas fastidieux si l'on a soin de le traiter chaque fois avec quelques développements nouveaux en rapport avec les progrès constants que fait le petit enfant. On peut être sûr que l'enfant *retiendra* beaucoup plus de choses d'un enseignement dans lequel on aura introduit ce qui fait si fâcheusement défaut, dans bien des cas, aux leçons de nos directrices, la *suite*, la *méthode*.

Saura-t-il toujours énoncer ce qu'il aura retenu d'une façon claire et précise? Non. Vous n'obtiendrez pas de lui des définitions irréprochables; ne les lui demandez pas, et surtout ayez grand soin de ne pas substituer à ses réponses enfantines, expression exacte du peu qu'il sait et de la façon approximative dont il le sait, des formules apprises par cœur. Ce serait la plus déplorable manière de faire usage de la complaisance de sa mémoire. Citons sur ce point l'opinion d'un grand

penseur contemporain dont l'ouvrage sur l'éducation abonde en fécondes remarques : « Il n'est pas possible, dit M. Herbert Spencer, et il n'est pas désirable, fût-ce possible, de faire entrer des idées précises dans un esprit non développé. Nous pouvons, à la vérité, transmettre de bonne heure à l'enfant les formules verbales dans lesquelles ces idées sont enveloppées ; et, quand les maîtres l'ont fait, ils se persuadent ordinairement qu'ils lui ont transmis les idées ; mais le moindre contre-examen de l'élève prouve le contraire. On découvre ou que les mots ont été logés dans sa mémoire sans la moindre compréhension de leur sens, ou que la perception de leur sens est chez lui tout à fait obscure. Ce n'est que lorsque la multiplicité des expériences est venue lui fournir des matériaux pour des conceptions définies ; ce n'est que lorsque l'observation lui a dévoilé, année par année, les attributs des choses et leur marche dans ce qu'ils ont de moins visible et ce qu'il avait d'abord confondu ; ce n'est que lorsque l'idée de classe et l'idée de série lui ont été rendues familières par la répétition des cas qui se rangent dans leurs catégories ; ce n'est que lorsque les différentes classes de rapports se sont nettement accusées dans son esprit par leur limitation mutuelle ; ce n'est qu'alors que les définitions d'une science avancée peuvent devenir véritablement intelligibles pour lui. Ainsi nous devons nous contenter, dans l'éducation, de commencer par des notions grossières, puis tendre à les éclaircir graduellement en facilitant à l'enfant l'acquisition d'une expérience qui corrigera d'abord les plus grosses erreurs et ensuite, successivement, les erreurs moindres. »

Nous n'apprendrons rien à personne, parmi ceux auxquels est familière l'observation du petit enfant, en

disant que celui-ci vit beaucoup par l'imagination. Cette faculté, qui joue un si grand rôle dans ses jeux, on doit en tenir compte aussi et lui faire sa part dans les occupations de l'école. Il ne faut pas que l'enfant apprenne seulement à devenir un observateur perspicace et patient des choses et des faits ; il faut qu'il devienne capable d'imaginer, d'inventer, de créer — les travaux manuels, le dessin lui en donneront l'occasion — ; il faut aussi qu'il soit susceptible de se mettre par l'imagination à la place des êtres dont on lui raconte l'histoire, de les suivre dans leurs actes, de partager leurs sentiments, de jouir ou de souffrir de leurs émotions : les récits donneront satisfaction à cette partie du développement.

Les récits viennent compléter l'éducation en mêlant la note gracieuse, poétique, attendrie à des leçons de nature plus positive ; par eux, nous ne nous adressons plus seulement à l'intelligence des enfants, nous allons jusqu'à leur conscience et à leur cœur.

Nous aurons occasion de revenir avec détail sur les *histoires* à propos de l'article du décret qui les prescrit, et nous nous efforcerons de traiter avec tout le soin qu'il mérite un sujet si intéressant pour l'école maternelle. Pour le moment, nous n'avons voulu que faire figurer à leur rang les récits dans les occupations de la petite section. Ainsi que nous l'avons déjà dit, ce chapitre n'indique que les lignes principales, le caractère et les limites de l'éducation dans cette division de l'école ; nous renvoyons à des chapitres spéciaux l'étude particulière de chaque branche. C'est dans ces chapitres que la directrice devra chercher ce qui peut s'appliquer à son enseignement, parmi les indications données sur chaque ordre de leçons : leçons de calcul, géographie, langage, morale, etc.

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE PREMIER

LA MORALE

SOMMAIRE. — Les premières notions morales ; sous quelle forme elles peuvent être présentées au petit enfant ; que la moralité doit *se respirer* plutôt que *s'apprendre* à l'école ; leçons opportunes et inopportunes. — L'habitude et le goût du bien ; le sentiment du devoir ; le respect de l'ordre général ; l'amour du travail. — Devoirs de l'enfant à l'école et dans la famille. — Les camarades. — Les parents ; le sentiment de la dette contractée envers eux par l'enfant ; comment on doit le cultiver. — Les animaux. — Le respect des choses. — La patrie. — Le sentiment religieux ; sa place dans l'école laïque.

En recherchant, dans la première partie de cet ouvrage, comment il faut diriger les enfants, nous avons effleuré déjà la question qui fait l'objet du présent chapitre. L'art d'agir sur autrui implique en effet la connaissance de l'état moral qui détermine telle ou telle action ; nous avons dû indiquer, d'une façon générale, les principaux mobiles auxquels on peut s'adresser chez l'enfant. Mais nous les avons étudiés à un point de vue tout particulier, en ayant égard surtout à leur utilité pour l'établissement de l'influence que doit s'assurer tout d'abord la personne chargée de l'éducation.

Nous avons à présent à les considérer sous un aspect un peu différent. Dans les chapitres qui vont suivre,

seront étudiés successivement les moyens de communiquer aux enfants les premières notions d'histoire naturelle, de géographie, de calcul, etc., — nous citons au hasard. — Nous avons à faire de même pour les premières notions morales, à nous demander quelles sont les principales et à indiquer les moyens de les présenter à l'enfant.

A vrai dire, ces moyens sont tels, que l'art d'inculquer ces notions se confond presque avec celui de diriger les enfants. Il s'agit bien moins, à l'école maternelle, d'*enseigner la morale* à l'enfant que de lui donner l'habitude et le goût du bien en le faisant vivre dans un milieu sain et moralisant. Que l'on soit avec lui sincère, honnête, juste, affectueux, et l'on aura beaucoup fait pour qu'il le soit à son tour. La moralité doit *se respirer* plutôt que s'apprendre dans nos écoles.

L'article 13 du décret du 2 août indique, du reste, avec une grande clarté le sens et la forme dans lesquels sera donnée l'éducation morale. « Les premiers principes d'éducation morale, dit-il, seront donnés dans les écoles maternelles publiques, non sous forme de leçons distinctes et suivies, mais par des entretiens familiers, des questions, des récits, des chants destinés à inspirer aux enfants le sentiment de leurs devoirs envers la famille, envers la patrie, envers Dieu. » Il n'était pas superflu d'insister, comme on l'a fait dans cet article, sur la nécessité de bannir les allocutions (nous allions dire les sermons) par lesquelles des personnes bien intentionnées plus que judicieuses, s'efforcent parfois d'inspirer aux enfants l'amour du bien. De pareilles instructions ont peu de prise, croyons-nous, sur d'aussi jeunes auditeurs; trop souvent répétées, elles risquent même d'émousser la faculté

morale que l'on se propose de cultiver, Ce n'est pas à chaque instant que l'enfant est prêt à recevoir les impressions salutaires et durables qui éveillent la conscience. Il ne faut pas jeter à tous les vents, si l'on peut ainsi parler, la bonne semence, sans s'inquiéter de la préparation du terrain dans lequel elle va tomber. L'histoire la plus touchante, le récit le plus propre à exciter de bons sentiments seront sans influence sur une classe distraite, mal disposée, préoccupée d'autre chose. S'est-il passé au contraire dans l'école quelqu'un de ces faits qui mettent en jeu, chez ceux qui en sont témoins, le sentiment de la justice, la bonté, la générosité, la compassion? le moment est favorable pour laisser tomber dans ces petites âmes toutes vibrantes quelques paroles qui se graveront dans les mémoires et qui resteront dans les cœurs.

Plus une directrice aura de respect et pour l'enfant et pour les vérités morales qu'elle veut lui faire comprendre et sentir, plus elle se montrera sobre dans l'exposé qu'elle fera devant lui de ces vérités.

Au lieu de fatiguer l'enfant de l'énumération *des* devoirs, mieux vaut s'efforcer de lui donner tout simplement l'idée *du* devoir, c'est-à-dire d'une obligation, d'une discipline à laquelle il faut que chacun se plie, parce que l'ordre et le bien-être de l'ensemble dépendent de son observation. Cette idée, la plus élevée de celles qui peuvent servir de mobile dans le domaine moral, est en même temps d'une simplicité qui la rend accessible aux plus jeunes intelligences. Rien ne se prête mieux que la vie scolaire à sa démonstration. Où l'enfant pourrait-il se convaincre plus aisément et par de plus fréquents exemples que la faute d'un seul peut nuire à tous et troubler l'ordre général ?

Un sentiment qui est une des principales bases de la moralité, l'amour du travail, trouve encore à l'école maternelle un milieu essentiellement favorable. Dans ce milieu, l'enfant doit apprendre à travailler, et à travailler joyeusement. Si la direction est bonne, on ne doit pas être péniblement frappé, comme nous l'avons été trop souvent dans les anciennes salles d'asile, par la vue de petites figures ennuyées et indifférentes, mais au contraire réjoui, à l'entrée d'une salle de classe, par cet air d'entrain et de contentement, qui est le plus sûr indice de la santé morale.

Mais l'enfant ne doit pas seulement être habitué, dans son propre intérêt, à se soumettre à une règle préservatrice de l'ordre général et à la loi du travail. Il a encore des devoirs particuliers à remplir envers ceux qui l'entourent. Nous avons déjà dit que ses rapports avec ses camarades peuvent être l'occasion de leçons utiles. Dans son beau traité sur l'*Éducation progressive,* Mme Necker de Saussure remarque finement qu'un enfant qui ne serait en contact qu'avec des parents ou des maîtres agissant avec lui d'après les inspirations de la raison et de la justice, serait fort mal préparé à l'existence qu'il sera contraint de mener par la suite. Un tel enfant aurait à faire, en avançant dans la vie, des découvertes qui dérangeraient singulièrement l'idée qu'il se serait formée des rapports de ses droits avec ceux des autres. Ce n'est que dans la société de ses égaux qu'il peut arriver à une conception de ces rapports conforme à ce qu'il verra plus tard dans le monde. L'équité, la bonté, l'égalité d'humeur des grandes personnes avec lesquelles il vit seraient elles-mêmes un danger pour lui, s'il n'avait l'occasion de se heurter, d'autre part, à des caractères moins parfaits, à des natures plus égoïstes,

plus violentes, qui le forceront à des concessions et concourront ainsi à le modérer et à l'assouplir. Sachons donc nous servir de l'excellent moyen de progrès moral que nous offre le frottement des enfants les uns avec les autres ; n'entravons pas cette sorte d'instruction mutuelle qu'ils peuvent se donner entre eux ; il y a là une force qu'il faut, au besoin, régulariser et contenir, mais des effets de laquelle il faut se garder de se priver.

Les devoirs envers la famille ne nous paraissent pas susceptibles de servir de texte à de longs développements. Il est si naturel à l'enfant d'aimer son père et sa mère qu'il nous semble complètement inutile et même quelque peu choquant de lui imposer comme un devoir ce qui s'empare de lui avec tant de puissance comme un sentiment. Lui faire toucher du doigt, quand l'occasion s'en présente, la place que tient ce sentiment dans sa vie vaut mieux, selon nous, que de formuler sur ce sujet des sortes de commandements. Qu'on nous laisse encore raconter un trait pris sur le vif, qui rentre tout à fait dans le cadre des leçons que l'on peut et doit faire en pareille matière. Un petit enfant d'une de nos écoles avait perdu sa mère la veille ; au retour du cimetière, on avait ramené en classe le petit orphelin qui, tout heureux de ne plus voir autour de lui les vêtements noirs et les visages en pleurs qui l'attristaient depuis deux jours à la maison, parlait et riait avec ses camarades sans se douter de son malheur. Quand tout le monde fut rassemblé pour le travail, les enfants s'attendaient à voir, comme d'habitude, la maîtresse indiquer un chant ; mais celle-ci, s'adressant à son petit auditoire un peu surpris : « Mes enfants, dit-elle, nous ne chanterons pas aujourd'hui ; pour chanter, il faut être heureux et content. Or, nous ne pouvons pas être contents,

parce qu'il y a ici un petit enfant qui n'est pas heureux. Il a eu le plus grand malheur que puisse avoir un enfant : il a perdu sa mère qui l'aimait tant, qui le soignait avec une si grande tendresse. Ce soir, quand il rentrera à la maison, il n'y trouvera plus sa chère maman à embrasser. Vous, mes enfants, qui retrouverez votre mère à la maison, pensez en l'embrassant combien vous êtes heureux de ne l'avoir pas perdue comme votre pauvre petit camarade a perdu la sienne ; aimez bien votre mère et, pour lui montrer que vous l'aimez, ne lui faites jamais de peine. » En disant ces simples paroles, la maîtresse n'avait pas dissimulé l'émotion qu'elle ressentait ; les enfants écoutaient religieusement, émus aussi, et leurs yeux se portaient avec sympathie vers leur petit camarade. La maîtresse ne manqua pas d'ajouter : « Soyez très bons avec Charles, qui n'a plus sa mère pour l'aimer ». Cette petite leçon nous parut fort touchante et parfaitement appropriée à son but ; c'est par l'émotion, ce n'est pas par le raisonnement, que l'on agit dans le domaine des sentiments.

Voulez-vous susciter dans le cœur de l'enfant le sentiment de la reconnaissance pour les soins qu'il reçoit de ses parents, lui faire comprendre qu'il leur doit tout ? Tâchez de mettre vivement en scène le père de famille qui travaille sans relâche. Voilà une gravure qui représente le forgeron tout ruisselant de sueur, battant le fer rouge de son pesant marteau ; depuis l'aube il est à l'ouvrage et l'on entendra jusqu'au soir le bruit du fer sur l'enclume. Ici, le mineur, qui remonte tout noir et bien las de la mine sombre où il est resté tout le jour sans apercevoir le soleil ; là, le bûcheron, avec son faix de bois ; plus loin le commerçant, le chef d'atelier qui écrit, calcule sous l'abat-jour de sa petite lampe, à une

heure avancée de la nuit, tandis que tout dort autour de lui, etc., etc. Pourquoi le forgeron, pourquoi le mineur travaillent-ils ainsi à leur rude métier? C'est qu'à la maison sont les petits enfants qu'il faut nourrir, vêtir, élever. L'enfant, qui ne sait point ce qu'est le lourd fardeau du labeur quotidien et qui connaît moins encore le souci accablant de l'existence au jour le jour, ne mesure certainement pas l'étendue des peines que son père s'impose pour lui; mais les images sensibles que vous aurez su lui présenter la lui feront au moins pressentir. On ne saurait jamais assez insister, en vue de l'avenir, sur la grandeur de la dette que les enfants contractent envers leurs parents. Nous avons, hélas! trop d'exemples de la mise en oubli de cette dette par l'enfant devenu grand en face du père devenu vieux, pour ne point chercher à imprimer fortement dans le cœur de nos petits élèves le sentiment de ce qu'ils doivent à la famille.

Ne perdons pas non plus une seule occasion d'inspirer à l'enfant le respect de la vieillesse. Éveillons chez lui la sympathie, et la sympathie active, pour tout ce qui est faible et pour tout ce qui souffre; veillons surtout à ce qu'il n'inflige jamais volontairement une souffrance à un être vivant quelconque, qu'il ne se fasse pas un jeu de tourmenter un animal. Sur ce point, nous estimons qu'on doit être d'une sévérité absolue. Si nous ne savions que l'enfant fait souvent le mal par légèreté, par curiosité même, nous dirions que celui qui peut trouver son plaisir dans une cruauté, une mouche en fût-elle l'objet, nous inspire une horreur qui nous le ferait volontiers bannir de la société des autres enfants. L'homme est si souvent un enfant par la légèreté dans le mal, qu'il faut sévir dès les premières années

contre des instincts de brutalité qui n'ont que trop d'occasions de se développer plus tard.

Nous voudrions encore qu'on apprît aux enfants le *respect des choses,* qu'on ne laissât point chez eux le goût de la destruction se donner carrière; gâter, briser, déchirer ce qu'ils touchent est pour eux une occupation malsaine qu'il faut leur interdire en leur donnant nos raisons. Tout est important à cet âge, et ce qu'un examen superficiel ferait traiter de bagatelle peut préparer l'enfant à être un élément très bon ou très mauvais dans le milieu social où il sera appelé à vivre.

Parlerons-nous, à présent, des devoirs envers la patrie? Les petits enfants qui s'asseoient sur les bancs de nos écoles maternelles peuvent-ils comprendre l'idée de patrie? On en peut douter légitimement. Non, il n'est pas possible que l'enfant comprenne ce que ce mot résume pour nous de souvenirs, de sentiments complexes, d'aspirations, d'espérances. Il n'est pas possible davantage, est-il besoin de le dire? qu'il comprenne les devoirs civiques. Mais de toutes ces choses nous pouvons essayer de lui donner le pressentiment; nous pouvons même graver utilement dans sa mémoire certaines formules, manifestations de sentiments qu'il éprouvera plus tard. Il est bon, par exemple, que nos fils entendent dire, dès l'école maternelle, comme une chose banale, toute simple et hors de discussion, qu'un homme doit mourir pour défendre la patrie. Le bébé qui nous écoute ne sait pas du tout ce que c'est que mourir et fort peu ce qu'est la patrie; mais il le saura un jour et alors lui reviendront en mémoire les mots par lesquels nous aurons exprimé une idée qu'il fera sienne à son tour. De même nous aimons à voir flotter le drapeau national aux portes de nos écoles, au-dessus du seuil que franchissent

chaque jour nos enfants, et il nous plaît de les entendre associer dans leurs chants ce drapeau et le nom de la France.

A côté du sentiment de la patrie, il en est un qui n'est pas sans avoir avec lui quelque analogie et dont nous devons aussi préparer le développement chez l'enfant, mais, s'il se peut, avec plus de réserve et de délicatesse encore : c'est le sentiment religieux, l'instinct qui nous pousse à sortir de nous-même, à respecter et à aimer autre chose que nous-même. L'école laïque reste étrangère aux idées religieuses, et l'instruction qu'elle donne est « indépendante de tout enseignement confessionnel ». Il n'en résulte pas qu'elle doive négliger de mettre en jeu, chez ceux qu'elle a mission d'élever, aucune des forces vives de l'âme humaine. Pour ne les point réduire en formules positives, elle ne renonce pas à exciter les sentiments, à enseigner les pures et nobles choses qui peuvent arracher l'homme à la sphère étroite de la personnalité, aux préoccupations exclusives de l'intérêt présent. Sans sortir de la réserve qui lui est imposée, sans manquer au devoir de la neutralité la plus stricte, l'éducateur garde le droit de cultiver dans l'enfant des dispositions qui ont un caractère religieux au sens le plus profond, le plus humain du mot. Quelles sont ces dispositions? C'est d'abord la confiance, si naturelle et si douce au petit enfant. Il a besoin de croire à la sincérité, à la bonté d'autrui. Ne serions-nous pas bien coupables d'ébranler sa foi, ne fût-ce qu'en prononçant devant lui des paroles imprudentes? Laissons-le croire à ses semblables ; mieux que cela : croyons-y avec lui; efforçons-nous ensuite de faire de nous-même la justification vivante de sa confiance. Il lui est encore salutaire d'entretenir une sorte de foi

dans le cours heureux des événements, dans le triomphe des bonnes choses sur les mauvaises; nous pouvons la lui enseigner dans une certaine mesure en la témoignant devant lui; c'est un acheminement vers cette sérénité qui est aussi loin d'une aveugle croyance dans un ordre immuablement arrêté d'avance que de l'agitation stérile et de l'inquiétude en face de l'avenir. S'il grandit dans ces dispositions, notre enfant ne sera pas un sceptique; il ne sera pas davantage un désespéré. Et nous devons aussi lui apprendre l'espérance. Il faut qu'il pressente ce qui fera un jour une des forces de l'homme : c'est que, quels que soient les maux et les souffrances dont sont mêlées les choses humaines, aucun effort n'est perdu, toute peine a sa récompense, que celui qui a été à la peine soit ou non, du reste, à l'honneur. Sous une forme accommodée à leur faiblesse, à leur simplicité, nous ne devons pas craindre de dire à nos enfants, si grandes et si hautes que puissent paraître pour eux de telles pensées : « Avant nous, d'autres êtres ont travaillé, ont souffert, et nous recueillons aujourd'hui le fruit de leurs efforts. A notre tour de travailler et, s'il le faut, de souffrir, non seulement pour nous, mais pour ceux qui viendront après nous. » Que de simples et frappantes leçons on peut donner à ce sujet au plus petit enfant! Il n'est rien de ce qu'il touche, aucun objet à son usage qui ne puisse servir à lui démontrer qu'il a tout reçu avant d'avoir rien donné, qu'il a contracté, dès son entrée dans la vie, une immense dette de reconnaissance et que nous sommes tous en ce monde solidaires les uns des autres. De ce sentiment de reconnaissance à l'amour il n'y a qu'un pas, un pas que l'école aidera aussi l'enfant à faire. Apprenons-lui qu'il n'est rien de meilleur que d'aimer; faisons-lui goûter,

dans la mesure de ses forces, la joie de se dévouer; petits dévouements, qui deviendront grands avec lui, affections dont le cercle ira s'élargissant jusqu'au point où l'amour est le dernier mot de la conscience. Quand nous aurons fait comprendre et sentir ces choses à notre enfant, qu'on lui ait ou non enseigné à côté de nous une doctrine quelconque, nous aurons fait de lui un être religieux et à ce prix seulement notre œuvre sera complète.

En dirons-nous davantage sur l'éducation morale à l'école maternelle? Le sujet est immense, et pour le traiter, dans la partie surtout qui concerne les applications, il faudrait des volumes. A vrai dire, le pourrions-nous, nous ne jugerions pas fort utile de les écrire. En pareille matière plus qu'en toute autre, c'est de l'abondance du cœur que la bouche parle. Nous avons essayé d'esquisser les lignes principales d'un enseignement de la morale tel que nous le comprenons; pour donner avec fruit à nos enfants les très simples leçons qu'il comporte, c'est dans leur propre conscience et dans leur cœur que les directrices doivent chercher les moyens les plus persuasifs.

CHAPITRE II

LES CONNAISSANCES SUR LES OBJETS USUELS

SOMMAIRE. — Caractère des leçons qu'elles comportent; qu'il fau instruire l'enfant *par* les choses plutôt que *sur* les choses. — L'observation; l'esprit d'analyse. — Forme des leçons. — La leçon de choses; les malentendus auxquels elle donne lieu. — Une leçon de choses *jouée* dans l'école de X... — But multiple de la leçon de choses; sa préparation par la maîtresse. — Exemple de leçon; sujets des leçons. — Plan d'une série de leçons sur l'habitation, le vêtement et l'alimentation. — L'abus des détails techniques. — De quelques leçons propres à exercer le raisonnement.

« Les connaissances sur les objets usuels, dit l'article 14 du décret du 2 août, comportent des explications très élémentaires sur le vêtement, l'habitation et l'alimentation, sur les couleurs et les formes, sur la division du temps, les saisons, etc. »

Sous son apparence modeste, cet article vise une des parties les plus importantes de l'enseignement, celle qui a pour point de départ et pour objet les choses qui entourent l'enfant et les notions élémentaires, mais particulièrement essentielles, qui s'y rattachent. Nous regrettons qu'il ne soit pas plus explicite sur la portée et le but principal des leçons dont il suggère l'idée. Il pourrait y avoir à cet égard des confusions regrettables. A coup sûr, il n'est point inutile que les enfants aient quelques connaissances exactes et intéressantes sur les objets dont ils se servent le plus habituellement. Qu'ils sachent de quoi sont faits leurs vêtements, d'où vient le coton, comment on travaille la laine, de quelle façon

on fabrique le pain, quels matériaux entrent dans la construction d'une maison, etc., etc., rien de mieux, sans doute. Toutefois la possession de ce petit bagage de connaissances pratiques — bagage qu'il faut se garder au surplus de grossir outre mesure — n'est pas le seul résultat, ni même le principal, que l'on doive s'efforcer d'obtenir. Ce qui importe surtout, c'est de donner à ces leçons une direction et une forme qui les rendent efficaces pour la culture des sens et le développement de l'intelligence. A ce point de vue, l'article 14 ne saurait avoir de meilleur commentaire que les lignes suivantes d'un des hommes qui comprennent le mieux, de notre temps, les importantes et délicates questions d'éducation élémentaire : « Il faut surtout que cet enseignement habitue l'élève à réfléchir, à découvrir lui-même ce qu'on veut qu'il trouve. Il s'agit moins de lui démontrer que de lui montrer, de chercher à lui faire tout comprendre — ce qui serait la plus dangereuse des illusions — que de l'accoutumer à observer, ce qui peut être presque autant une récréation qu'un exercice. C'est une question d'éducation, bien plus que d'instruction proprement dite [1]. »

Que les directrices se pénètrent donc bien de l'idée qu'il s'agit moins, dans ces sortes de leçons, d'instruire les enfants *sur* les choses que *par* les choses. Tout en provoquant leurs remarques sur les objets qui les entourent, et en les laissant se produire spontanément, elles auront soin de les guider peu à peu dans leurs observations, de leur apprendre à porter d'abord leur attention sur les points essentiels, à ne point tirer de conséquences d'un fait isolé, mais à observer toute une

1. M. Gréard.

série de faits et enfin à vérifier, par de petites expériences, l'exactitude des faits qu'ils auront constatés.

La maîtresse qui comprendra ainsi son enseignement rendra un grand service aux petits enfants confiés à sa direction; elle leur apprendra à se servir de leur intelligence, elle les mettra en possession d'une méthode, elle les munira « dès cet âge, du plus précieux des instruments, l'esprit d'analyse. »

Pour atteindre le but, tel qu'il vient d'être défini, quelle forme conviendra-t-il de donner à cette partie de l'enseignement? Évidemment, la forme de *leçons de choses*.

Ce n'est pas sans quelque répugnance que nous nous servons de ce mot. Il nous a toujours paru d'une allure à peine française; l'expression n'est ni claire ni juste. Cependant elle est si bien entrée dans le langage courant des personnes qui s'occupent d'enseignement élémentaire que nous devons nous résigner à l'employer.

Nous allions ajouter: pour être compris. Mais rien ne serait plus inexact. Une longue observation du monde scolaire nous a convaincu que, si l'on veut ne point s'entendre, il n'est pas de plus sûr moyen que de parler de leçons de choses. Il est, croyons-nous, peu de questions d'enseignement qui donnent lieu, dans la pratique, à d'aussi étranges malentendus.

Il n'y a pas encore bien longtemps, causant avec un des professeurs d'une grande école, nous lui demandions si l'on faisait dans sa classe beaucoup de leçons de choses. « Nous en faisons constamment, nous fut-il répondu; nous donnons aux élèves des explications à propos de tout. » En assistant avec assiduité, pendant un certain temps aux leçons de ce professeur, nous nous

assurâmes, en effet, que, pour lui, l'enseignement de choses consistait bien à verser à flots les explications verbeuses. De nombreux livres scolaires portent, par un contre-sens peu explicable, le titre de *leçons de choses*. On nous affirme même, mais nous nous plaisons à croire qu'on exagère, que, dans quelques écoles primaires, on *dicterait* des leçons de choses. Ce serait à peu près aussi bizarre et aussi absurde qu'il le serait de la part d'un professeur de sciences d'exercer ses élèves, au laboratoire, à lire ou à écrire sous la dictée des expériences de physique ou des manipulations de chimie.

Lire une leçon de choses est déjà joli; mais il y a mieux encore et nous en avons vu *jouer*. Qu'on nous permette d'en conter l'anecdote; elle est peu grave assurément pour figurer au milieu des sérieuses questions qui nous occupent, mais il y a temps pour tout et il est peut-être permis de nous accorder de temps à autre à nous-mêmes quelque récréation, comme nous savons en donner aux petits élèves de nos écoles maternelles. C'était dans une petite station thermale du Midi de la France, en pleine montagne. Le village des bains possédait une école de filles. La directrice, un beau dimanche, invita les baigneurs à venir assister à sa distribution des prix. On s'y rendit en masse, un peu parce que les distractions sont rares à X... et que tout est bon pour faire passer plus vite un après-midi de dimanche, beaucoup parce qu'en France on s'intéresse très vivement en ce moment aux progrès de l'instruction populaire. Il y avait un programme à la petite fête, et il promettait, entre autres choses intéressantes, la *représentation* d'une leçon de choses. En effet, deux petites filles montent sur une estrade; on prévient le public que l'une d'elles représente la maîtresse, l'autre

les élèves, et elles se mettent à réciter avec volubilité une leçon dialoguée. Dans un coin, la maîtresse, armée du livre d'où la *pièce* était extraite, faisait l'office de souffleur. La leçon choisie roulait sur l'épingle. A un moment donné et sur un signe de la directrice, comme pour bien prouver qu'on avait affaire à une leçon de choses, la petite paysanne qui jouait le rôle du professeur tira de son corsage une grosse épingle afin de montrer aux spectateurs, ébahis de cette belle découverte, qu'elle avait bien, comme le disait son texte, une pointe et une tête. Il va sans dire que l'auteur n'avait fait grâce à la petite actrice et au public d'aucune des multiples opérations par lesquelles passe le petit morceau de métal avant de devenir « le dard léger » consacré par Delille « en quatre périphrases ». C'était grotesque; mais c'était plus lamentable encore que risible. On nous dira que de pareils usages de la leçon de choses sont rares, et nous sommes trop heureux d'en tomber d'accord. Qu'on ne s'y trompe pas cependant; on assiste plus d'une fois dans nos salles d'asile à des représentations analogues qui ont été précédées de répétitions générales entre la maîtresse et les élèves.

Il est telle leçon que nous avons entendu faire presque mot pour mot jusqu'à quinze et vingt fois dans quatre ou cinq régions différentes. De quel livre mal inspiré ont été extraites, sur quel malencontreux cahier ont été copiées ces leçons qui nous poursuivent d'un bout du pays à l'autre? Nous ne voulons entrer dans aucun détail. Il serait malheureusement trop aisé de dresser une longue liste d'exemples qui accusent, chez le personnel enseignant, des idées confuses et souvent fausses sur la question des leçons de choses. Hâtons-nous du reste de le dire, le sujet est des plus difficiles,

des plus délicats ; rien de surprenant à voir parfois s'égarer un peu, en une matière si complexe, des esprits qui n'ont pas été préparés par l'éducation qu'ils ont eux-mêmes reçue à donner l'enseignement que l'on cherche à substituer aujourd'hui à l'ancienne routine[1].

Toutefois la difficulté n'est pas insurmontable ; le travail *personnel* de nos directrices, leurs efforts constants pour étendre le champ de leurs propres connaissances en triompheront certainement. Nous n'hésitons pas à croire qu'elles n'arrivent, par la réflexion et l'étude, à donner de la façon la plus intéressante et la plus profitable l'enseignement par les choses.

Tout d'abord, il faut qu'elles se rendent bien compte du but de cet enseignement. Ce but est multiple : une leçon de choses doit mettre en activité, à la fois ou à tour de rôle, les principaux sens et les facultés les plus essentielles, donner à l'enfant des connaissances posi-

1. Les difficultés de la leçon de choses et son véritable caractère sont fort bien indiqués dans le passage suivant d'un auteur américain qu'on nous saura gré, sans doute, de citer en entier : « On donne souvent le nom impropre de *leçons de choses* à des » leçons sur les *choses usuelles*, dans lesquelles on se propose sur- » tout de faire connaître l'objet spécialement choisi pour la leçon, » sans s'astreindre, du reste, à aucun ordre méthodique. Des ins- » tituteurs, qui donnent à l'occasion à leurs élèves des notions » sur les choses de la vie de tous les jours, se figurent parfois » qu'ils mettent ainsi en œuvre les principes de l'enseignement de » choses. Cette conception fausse de la vraie méthode d'instruc- » tion, par les leçons de choses, est un sérieux obstacle à l'intro- » duction et au succès de ces dernières dans toutes les écoles élé- » mentaires.

» De vraies leçons de choses doivent être spécialement adaptées » aux conditions intellectuelles dans lesquelles se trouvent les enfants » auxquels elles s'adressent et elles ont pour but le développement » des facultés de l'enfant et la culture d'habitudes de prompte et » exacte observation. La *manière* même de communiquer les con- » naissances devient le moyen d'exercer les facultés intellectuelles

tives sur l'objet déterminé de la leçon, enfin constituer pour lui un exercice de langage.

Le but une fois bien reconnu d'une façon générale, il s'agit de le poursuivre patiemment, méthodiquement dans chaque leçon. Pour ne point faire fausse route ou s'engager dans des chemins de traverse où l'on perdrait un temps précieux, il n'est pas de meilleur moyen que d'arrêter un plan d'avance. Le point qu'il importe surtout de fixer en se traçant un plan à soi-même, c'est *l'ordre* dans lequel les différentes parties de la leçon seront présentées aux enfants. L'ordre logique, celui qu'adopterait un manuel irréprochable, ne sera pas toujours l'ordre que suivra l'enfant dans les observations; par exemple, ce ne seront pas les propriétés les plus importantes qu'il remarquera tout d'abord dans l'objet que vous lui présenterez, mais les qualités les plus extérieures; il faut respecter l'ordre que suit naturellement son esprit et *prévoir*, dans un plan, la marche qu'il

» des élèves, et l'instruction, par ce fait, acquiert bien plus de » valeur comme moyen de développement que n'importe quel » exercice de mémoire.

» Tenir un objet devant une classe, en dire la forme, la couleur, » la dimension, la matière, l'usage, puis demander aux élèves de » répéter tous ces renseignements n'est pas donner une leçon de » choses. De même, tenir un objet devant une classe et demander : » Qu'est-ce que cet objet? A quel règne appartient-il? Où le » trouve-t-on? A quoi sert-il? n'est pas donner une leçon de choses. » Tous les procédés semblables constituent tout au plus un exer- » cice de mémoire. Dire à un enfant ce qu'il faudrait lui faire » observer n'est pas développer son esprit. Lui remplir la mémoire » de mots qu'il répétera en réponse à des questions, n'est pas de » l'éducation. Ce sont les propres sens de l'enfant : la vue, le tou- » cher, le goût, l'ouïe, qu'il faut exercer pour produire le dévelop- » pement intellectuel. Tout plan d'instruction primaire qui ne » pourvoit pas à cet exercice est défectueux. Il n'est d'accord » ni avec le bon sens, ni avec le véritable enseignement de » choses. » — CALKINS.

adoptera, au lieu de nous préparer à lui imposer le nôtre.

Le *choix* des matériaux, c'est-à-dire des points que nous nous proposerons de faire trouver ou d'apprendre à l'enfant, mérite aussi beaucoup d'attention. Connaître bien à fond son sujet est indispensable, mais il ne l'est pas moins de fixer les limites dans lesquelles on renfermera la leçon. Il ne faut pas vouloir apprendre à l'enfant tout ce que nous savons sur la chose que nous mettrons à l'étude ; en dire trop est un défaut commun, surtout chez les jeunes directrices. Dans leur ardeur à utiliser ce qu'elles ont appris, elles font volontiers entrer dans une leçon la matière de tout un cours. Il y a, à cet entassement, des inconvénients de toute sorte. Une dose si peu ménagée de connaissances est hors de proportion avec la capacité intellectuelle de l'enfant ; dans le nombre des notions que nous lui présentons sans choix, sous prétexte d'être plus complet, il en est une foule qui dépassent le niveau de son développement : nous retombons alors, malgré la forme plus concrète donnée en apparence à l'enseignement, dans l'ornière des leçons abstraites et routinières. Apprendre à l'enfant peu de choses à la fois et des choses scrupuleusement adaptées à son état intellectuel, tel est le double principe qui doit guider dans la préparation d'une leçon de choses. Cette préparation est si importante que nous n'hésitons pas à conseiller aux directrices, surtout à celles qui débutent dans l'enseignement, de tracer par écrit le cadre de leurs leçons. Mais qu'il soit bien entendu qu'il doit être largement esquissé, afin que l'on puisse s'y mouvoir librement. Autant il serait fâcheux d'arriver devant les enfants sans avoir arrêté d'une manière générale ce que l'on se propose de leur

faire connaître, autant il serait absurde de s'enfermer et de les enfermer avec soi, quant à la marche de la leçon, dans les mailles d'un réseau qui paralyserait l'initiative de tous. L'enseignement dont nous nous occupons en ce moment doit être essentiellement vivant; la base une fois bien posée, le fil conducteur trouvé, que l'institutrice se laisse aller librement à l'improvisation, aux inspirations du moment, aux idées que lui suggèrent les enfants. A coup sûr, elle ne réussira point du premier coup à exceller dans cet enseignement rigoureusement réglé quant au fond, libre et facile en ses allures. Maintenir l'attention des petites élèves sur un point déterminé, rectifier les remarques erronées et rejeter les observations insignifiantes sans décourager les réponses, obtenir un peu d'ordre et de clarté dans ces dernières, est une tâche fatigante, surtout quand on s'adresse à un cercle nombreux. Il n'est pas jusqu'aux questions des élèves intelligents qui ne puissent devenir une difficulté en entraînant à des digressions dont il faut se défier, car elles feraient perdre de vue le point principal qu'il s'agit de mettre en lumière.

Toutefois, si l'ardeur même qu'apportent à leur tâche maîtresse et élèves fait faire un peu parfois l'école buissonnière, il est un moyen de remédier à ces écarts assez pardonnables : c'est le résumé que l'on fera de la leçon. Les leçons de choses risqueraient fort de n'être qu'un bavardage plus ou moins agréable, laissant peu de traces dans la mémoire des enfants, si l'on n'avait soin de les faire suivre d'une interrogation brève, précise, dans laquelle on serrera de près, en le réduisant à ses traits principaux, le sujet qui vient d'être étudié. Ce résumé aura d'autant plus d'importance que le sujet en aura plus lui-même et impliquera des idées générales à dé-

gager. Mais la pratique n'en devra pas être négligée, même lorsqu'il ne s'agira que des leçons les plus simples. C'est en prenant pour point de départ ces leçons qu'il sera le plus facile d'habituer les enfants à mettre de l'ordre et de la suite dans leurs idées et à les exprimer dans un langage clair et exact. Nous choisissons donc à dessein, comme exemple à l'appui de ces indications, une leçon d'une extrême simplicité. Supposons que vous ayez pris dans votre ménage et apporté sur la table, pour votre leçon du jour, une carafe et un pot de faïence. Quelles sont les principales remarques que ces deux objets, soumis à l'observation des enfants, leur auront suggérées ? Peut-être, surtout si vous avez affaire à de très jeunes élèves, auront-ils songé tout d'abord à ce qui est le plus ordinairement contenu dans la carafe et dans le pot ; ils se seront écriés : « Il y a là de l'eau, de l'eau pour boire ! » Vous serez partie de cette remarque pour faire observer qu'on voit l'eau dans la carafe, qu'on ne la voit pas dans le pot de faïence. L'absence de couleur du verre de la carafe, la couleur blanche de l'émail du pot de faïence, les fleurs rouges ou bleues du décor auront probablement ensuite attiré l'attention. Ces premières différences constatées entre les deux objets auront amené à en apercevoir d'autres et à considérer la forme de chacun d'eux. Ici, vous aurez engagé les enfants à s'aider des doigts dans l'investigation commencée avec les yeux seulement ; par la même occasion, on pourra s'assurer que les surfaces sont douces au toucher. En posant la main sur les yeux d'un enfant et en faisant tinter, avec un corps dur quelconque, les parois de la carafe et celles du pot, on lui aura fait discerner les sons différents que rendent, lorsqu'on les heurte, le verre et la faïence. Et si on avait frappé plus fort ou

laissé tomber les objets à terre? Ils se seraient brisés, etc. Toutes ces remarques, faites par l'enfant dont les sens et les facultés viennent d'être ainsi exercés à propos du pot de faïence et de la carafe, ont été formulées à mesure par lui. Vous les faites à présent réviser et résumer au moyen de questions qui amèneront les réponses suivantes ou des réponses analogues: « La carafe et le pot servent à mettre l'eau. Il y a à présent de l'eau dans la carafe; on la voit; la carafe est en verre transparent. On ne voit pas l'eau qui est dans le pot; le pot est en faïence non transparente (dans la section des grands, on pourra dire opaque). Le verre de la carafe n'a pas de couleur. La faïence du pot est blanche et on y a peint de jolies fleurs rouges avec des feuilles vertes. La carafe et le pot n'ont pas la même forme. Le pot a une anse; la carafe n'en a point. La carafe a un goulot allongé, etc. Si l'on jetait par terre le pot et la carafe, ils se briseraient; ils sont fragiles. »

L'exemple que nous venons de donner est approprié à de très jeunes enfants. Mais l'exercice de langage qui en forme la seconde partie se fera d'après le même plan, quelle que soit la difficulté plus ou moins grande du sujet qui aura été choisi. Lorsque la leçon de choses aura été faite dans la section où l'on s'exerce à l'écriture et à la lecture, les phrases formées par les élèves devront être écrites au tableau par la maîtresse sous leur dictée et lues par eux à plusieurs reprises. Il sera bon de leur faire ensuite écrire à l'ardoise une ou deux lignes qu'ils choisiront eux-mêmes dans le résumé. Prendre dans le résumé une phrase très simple — par exemple : *le pot a une anse*, ou *le verre de la carafe n'a pas de couleur*; — l'effacer, après avoir prévenu les enfants, et leur demander de la reproduire de mémoire sur l'ardoise

constitue aussi un excellent exercice. On pourra encore leur proposer celui-ci : « Cherchez sur le tableau et écrivez sur vos ardoises les mots qui indiquent : que la carafe et le pot pourraient se briser si on les jetait à terre ; que l'on voit l'eau à travers les parois de la carafe ; qu'on ne la voit pas à travers les parois du pot ». Ce sont là des exercices de langage et d'orthographe, mais c'est en même temps une révision de la leçon qui achève de graver dans la mémoire les notions acquises par l'observation. Pour fortifier la mémoire, il sera fort utile de ne point passer sans cesse à des sujets nouveaux, mais de revenir souvent à ceux qui auront été traités ; on pourra demander à l'enfant, après un délai plus ou moins long, la description des objets qui lui auront été présentés ; lui faire établir une comparaison entre une chose qui ne sera pas sous ses yeux, mais qu'il aura précédemment étudiée, et un objet nouveau qu'on lui présentera. Ces exercices sont particulièrement propres à donner à la mémoire de la ténacité, ainsi qu'à rendre l'observation plus attentive ; ils font aussi graduellement à l'abstraction la part qu'elle doit prendre dans le travail de l'intelligence.

Notre sujet serait inépuisable si nous voulions entrer dans l'exposé des mille moyens que l'on peut employer pour retourner, pour ainsi dire, en tous sens la leçon de choses. Mais cette forme d'enseignement merveilleusement souple ne saurait s'apprendre dans un livre ; chaque éducateur doit l'étudier au contact des enfants et donner carrière à son imagination, à son esprit ingénieux pour trouver la note juste, pour jeter dans les exercices la variété et l'imprévu, pour accommoder la marche de la leçon aux aptitudes des élèves, à leurs goûts, à leur disposition du moment même. On

le voit, il faut tenir compte de bien des choses pour donner la leçon la plus simple, et plus cette leçon comportera de liberté dans la forme, plus il est essentiel aussi de ne rien laisser aux hasards de l'improvisation de ce qui en concerne le fond même. « Un enseignement de cette nature, dit encore le maître éminent que nous citions il y a un instant, a besoin, plus qu'aucun autre, d'être réglé pour être profitable. Il faut qu'il soit simple, sobre, et l'on sait ce que cette simplicité et cette sobriété coûtent de travail concentré. » Une préparation sérieuse devra donc, répétons-le, précéder chaque leçon. Et que l'on ne se figure pas toutefois que cette préparation, une fois quelque expérience acquise, doive nécessairement exiger beaucoup de temps. La préparation au jour le jour pourra en définitive se faire rapidement, pourvu que la directrice ait eu le soin, au début de l'année scolaire par exemple, de faire un classement bien raisonné des matières d'enseignement, de se tracer un cadre positif, dont elle ne se départira pas et d'arrêter, d'*une manière très générale*, la forme qu'elle entend donner à ses leçons. Si elle n'a d'avance aucun plan d'ensemble, il est à craindre qu'elle ne fasse qu'un enseignement décousu, manquant d'enchaînement et de proportion dans ses différentes parties et, par suite, peu profitable. Il pourrait aussi se faire que l'institutrice, en l'absence d'un plan gradué, se trouvât prise au dépourvu par les exigences de l'enseignement quotidien, et n'exposât les élèves à tourner avec elle dans un cercle toujours le même. Il faut marcher lentement, pas à pas avec l'enfant, mais il importe néanmoins d'aller de l'avant, de ne pas le lasser par la répétition de choses trop faciles, de donner satisfaction à son besoin d'apprendre, d'exciter même ce besoin en

introduisant chaque jour quelque élément nouveau dans son régime intellectuel. Ne pouvant rien approfondir avec lui, il faut au moins ouvrir devant son esprit, en divers sens, les voies dans lesquelles il avancera par la suite.

Le petit programme suivant, dressé pour une école maternelle à deux classes, peut donner une idée des avantages qu'offre un plan pour le classement et la répartition des sujets à traiter.

PREMIÈRE SECTION.

Habitation. — La classe : désignation des murs, du plancher, du plafond, des portes, des fenêtres.

Nom des objets en usage dans la classe.

La maison ; ses différentes parties.

La maison à la ville et la maison à la campagne.

Meubles et objets à l'usage de l'enfant dans la maison,

Chauffage de la classe et de la maison ; le poêle, la cheminée ; ce qu'on y met, à quoi sert le feu.

Vêtement. — Vêtements à l'usage de l'enfant ; leurs noms. Faire distinguer au toucher les vêtements de laine, de coton, de toile, de soie. — Soin des vêtements.

Alimentation. — Aliments à l'usage de l'enfant : pain, lait, vin, viande, légumes, etc. ; notions sur leur provenance.

Couleurs et formes. — Faire discerner et nommer les six couleurs de l'arc-en-ciel. Principales formes des corps rendues familières aux enfants par le maniement de solides en bois : cubes, cylindres, boules et par des jeux exécutés avec ces solides (ils seraient très avantageux d'être pourvu, pour ces exercices, de la boîte Frœbel qui contient ces trois sortes de solides) ; objets usuels dont la forme se rapproche de celle de ces trois corps. Exercices multipliés d'observation et de comparaison faits à l'exclusion de toute démonstration dépassant le niveau de la compréhension de l'enfant.

Division du temps. — Nombre et noms des jours de la semaine, des mois de l'année, des saisons.

DEUXIÈME SECTION.

Habitation. — La classe, ses dimensions; matière et fabrication du mobilier de la classe.

La maison; matériaux employés à sa construction; ouvriers qui y ont travaillé; leurs outils.

Les groupes d'habitations : le hameau, le village, la ville.

L'habitation d'autrefois : les grottes, les cavernes, les huttes, les cabanes, les tentes, l'habitation fortifiée ou château.

Ameublement de la maison. — Forme, matière, fabrication des principaux meubles.

Ustensiles : poteries et ustensiles de métal. — La porcelaine, la faïence, le verre. — Les métaux employés dans la fabrication des objets usuels : fer, cuivre, acier, étain, argent, etc.

Chauffage de la maison; combustibles : bois, houille, coke, charbon de bois, gaz, etc.

Le feu. La flamme, la fumée, la cendre; comment les premiers hommes se procuraient du feu. — Le briquet, les allumettes.

Vêtements. — Matériaux des vêtements : la laine, le coton, le fil de chanvre et de lin, la soie. Provenance des matières premières. Renseignements très sommaires sur la filature, le tissage et la teinture des étoffes.

Cuir, fourrure, etc. Provenance et préparation,

Costumes chez les différents peuples. — Le costume d'autrefois (cette partie ne devra être abordée, car elle ne peut être autrement traitée avec profit et agrément, que si l'on peut placer sous les yeux des enfants quelques gravures).

Alimentation. — Principaux aliments, leur provenance et leur préparation. Histoire sommaire du pain, du sel, du sucre, etc. Fabrication de l'huile [1].

1. Il est évident que ces divers sujets devront être traités avec plus ou moins de détails, suivant les localités. Comme il s'agit, dans ces sortes de leçons, de rendre l'enfant attentif à ce qui l'entoure, beaucoup plus que de lui apprendre une quantité de choses, on insistera surtout sur ce qu'il *voit* faire. Par exemple, dans la région de l'olivier, on ne craindra pas de faire, sur la préparation

Boissons. — Vin, bière, café, etc.
Viande. — Gibier, volaille, poisson; chasse et pêche.
Parties comestibles des végétaux. Principaux légumes entrant dans l'alimentation la plus courante, etc.
Continuation et développement du cours précédent pour les exercices sur les couleurs et sur les formes.
Divisions du temps. Le jour, l'heure, la minute, la seconde. Lecture de l'heure au cadran de la salle de classe.

Dans des leçons qui roulent sur des sujets essentiellement pratiques, on sera certainement amené à donner à l'enfant, sur la façon dont on se procure ou dont on fabrique les objets qui lui seront présentés, quelques renseignements qui auront un caractère presque technique. Ce n'est point là une mauvaise chose, surtout pour des enfants qui ne peuvent entendre parler trop tôt des métiers qu'ils exerceront plus tard; mais il faut se garder soigneusement de l'abus. A entendre, dans certaines écoles, le luxe de détails avec lequel on raconte à l'enfant l'histoire du pain, de la construction de la maison, de la fabrication du chocolat, etc., on croirait que l'on en veut faire, dès cet âge, un boulanger, un charpentier, un contre-maître de l'industrie; et cet apprentissage d'un métier manuel sous forme de leçons orales n'est pas sans avoir un côté légèrement ridicule. De plus, à supposer même que tous ces détails, si difficiles à suivre dans une description, puissent intéresser les

de l'huile, une leçon un peu complète, dont les enfants eux-mêmes fourniront les éléments. Si l'école est dans le voisinage d'un marais salant, il sera tout indiqué de parler avec quelque détail de l'extraction du sel. Au surplus, il est loisible à chacun de faire un marais salant sur sa fenêtre; il suffit d'y laisser un verre, dans lequel on aura versé un peu de saumure. L'eau évaporée, vos enfants seront fort surpris de voir que le sel est resté « au lieu de s'en aller avec l'eau », comme ils disent.

petits élèves, ils surchargeront en vérité bien inutilement leur mémoire; nous avons trop de choses indispensables à confier à celle-ci pour abuser sans nécessité de sa complaisance. Au lieu de les entretenir par le menu des *fermes* et des *tenons* de la toiture, nous croyons qu'il vaut mieux réserver un peu de temps à une partie fort intéressante de l'étude de l'habitation, celle qui en concerne l'histoire. Suivre les progrès de l'habitation humaine, s'élevant peu à peu de l'humide et sombre caverne des premiers âges à nos maisons modernes, n'est pas impossible pour l'enfant, surtout si les leçons peuvent être faites à propos de bonnes gravures qui mettent successivement sous ses yeux, après la caverne, la hutte, la cabane, la tente, etc. Lui donner quelque idée de la manière de vivre des hommes au temps passé et des efforts qu'il leur a fallu faire pour pourvoir à leurs besoins est un bon moyen, probablement le meilleur, de le préparer à comprendre l'histoire à l'école primaire et de lui faire pressentir ce que l'on entend par la *civilisation* [1].

Au risque d'allonger démesurément le présent chapitre, nous voudrions encore mettre les directrices en garde contre une confusion à laquelle pourraient donner lieu un ou deux articles du plan qu'elles viennent de lire. Le feu a naturellement trouvé sa place, à propos du chauffage de la classe et de la maison, parmi les choses que l'on peut considérer comme usuelles; mais il faut qu'il soit bien entendu qu'on attirera simplement l'attention de l'enfant sur ce qui se passe dans le poêle ou dans la cheminée, qu'on lui fera observer et nommer la flamme, la fumée, la cendre, etc., sans avoir en aucune façon la prétention de lui expliquer scientifiquement

1. Voir, pour cette question, le chapitre des Récits.

la combustion; il serait fort empêché de la comprendre. Ce qui l'intéressera beaucoup plus, ce sera de faire, au moyen de la chaleur, de petites expériences. Montrez-lui, par exemple, un jour d'hiver où le poêle est brûlant et où il gèle dans la cour, qu'un morceau de *glace* devient de l'*eau* si on la chauffe, et que, si l'on continue à chauffer l'eau ainsi produite, elle devient de la *vapeur*. En faisant fondre un morceau de plomb dans une cuiller de cuisine en fer qu'on promènera sur des charbons, faites-lui observer dans un autre corps le passage de l'état solide à l'état liquide sous l'influence de la chaleur.

Votre cuiller de cuisine pourra encore servir, avec un pot d'eau bouillante et une autre cuiller ou un objet quelconque en bois, à montrer que les métaux sont bons conducteurs de la chaleur. L'enfant sera frappé de voir qu'il peut tenir le manche de la cuiller de bois qui a séjourné dans l'eau bouillante, tandis qu'il est brûlé par le contact de la cuiller de métal. De petites expériences de ce genre ne sont ni difficiles, ni coûteuses à établir; elles se prêtent fort aisément à être faites dans une classe assez nombreuse; enfin, elles forment un degré nouveau de l'enseignement par les choses. Le niveau d'une leçon pareille est déjà un peu plus élevé que celui d'un exercice qui consiste à faire l'inventaire des meubles de la chambre ou la description d'un de ces meubles : il s'agit ici non plus simplement de constater des faits, mais encore d'y associer l'idée d'une cause toujours la même ; il n'est plus question seulement d'exercer ses sens, ses facultés de perception, mais aussi de raisonner. Or c'est à des exercices de raisonnement qu'il faut tendre à faire par degrés une place de plus en plus grande dans l'enseignement.

CHAPITRE III

LES EXERCICES DE LANGAGE

SOMMAIRE. — Lien étroit entre ces leçons et les précédentes. — Les acquisitions d'idées et les acquisitions de mots. — Le vocabulaire de l'enfant; ses limites; ordre suivant lequel il s'accroît. — Simplicité des premiers exercices de langage à l'école maternelle; sa raison d'être. — De quelques obstacles aux progrès de l'enfant dans la connaissance de la langue maternelle; du patois dans les campagnes. — Exemples d'exercices. — Le *résumé* des leçons. — Les descriptions d'objets et d'images, etc. — La forme des réponses de l'enfant; inconvénients qu'il y aurait à lui en imposer une. — Commencement d'étude raisonnée de la langue à l'école maternelle. — Application de la méthode d'observation à cette étude. — Les ennemis de l'enseignement grammatical. — Attrait des leçons sur la langue maternelle.

Les exercices de langage ne font qu'un avec les leçons dont il a été question dans le précédent chapitre; en réalité, on ne peut les séparer d'aucune des parties de l'enseignement. Tout est matière à exercice de langage pour le petit enfant. Lorsqu'il entre à l'école maternelle, l'acquisition de la parole n'est déjà plus à faire pour lui ; arrivé à l'âge de deux ou trois ans, il est en possession, si son développement a été normal, d'un petit nombre de mots suffisant pour exprimer ses idées encore fort restreintes.

Il s'agit maintenant d'étendre ses conquêtes, d'augmenter son vocabulaire en même temps que va s'agrandir le champ de ses connaissances. Quel sera le rôle de la maîtresse ? Sous sa direction, l'enfant regarde, observe, raisonne ; il faudra qu'elle lui fournisse à mesure les mots nouveaux indispensables à l'énoncé de ses observations et de ses raisonnements.

Le point de départ, dans ce travail, doit être le vocabulaire même de l'enfant ; malheureusement, nous le connaissons presque toujours fort mal. Nous parlons tant à nos enfants que nous n'avons pas le loisir de les écouter beaucoup. C'est grand dommage; nous en apprendrions fort long en prêtant attention aux discours que ce bébé, assis là-bas par terre, tient à sa poupée, avec laquelle il s'est ménagé un tête-à-tête, ou à son petit cheval de bois, à son mouton de carton ou à l'objet quelconque qui représente pour lui une poupée, un cheval ou un mouton. De même les apostrophes véhémentes que lance un enfant, dans la cour de récréation, au petit camarade qui ne veut pas jouer comme il l'entend, nous feraient passer en revue tous les mots dont il dispose pour traduire les impressions morales ; avec les adjectifs *méchant, gentil*, — et son contraire, *pas gentil*, — *sage*, *fâché* et deux ou trois autres peut-être, nous aurions fait le tour de son vocabulaire en ce qui concerne les manières de désigner des qualités abstraites. Dans ce domaine-là, la langue du petit enfant est fort pauvre ; quand nous perdons ce fait de vue, comme il arrive trop souvent dans la pratique, nous lui parlons un langage absolument incompréhensible. Or la première chose, si nous voulons l'instruire, est de nous faire entendre de lui.

Faire parler l'enfant et observer la manière dont il s'exprime doit donc être, au début, la préoccupation principale de la maîtresse. Est-ce à dire qu'il faille causer avec lui au hasard, à propos d'objets quelconques, en se contentant de rectifier au passage les termes impropres ou de forme incorrecte qu'il emploiera ? Un tel exercice serait fort insuffisant ; il dégénèrerait vite en un bavardage oiseux qui n'ajouterait rien aux connaissances des

élèves, ni comme idées, ni comme mots ; à leur insu, maîtresse et élèves tourneraient bientôt dans le même cercle, où il y aurait aussi peu d'intérêt que de profit à se mouvoir. Non ; l'exercice de langage, bien qu'il intervienne à propos de tout et qu'il semble par cela même difficile à régler, doit faire au contraire l'objet de leçons véritables. Cette partie de l'instruction demande à être organisée comme toutes les autres ; ainsi que pour la leçon de choses, il est d'autant plus important d'y introduire de la méthode que la forme en est plus souple et plus variée.

Cette forme même peut, dans une certaine mesure, être arrêtée d'avance par la personne qui enseigne.

La leçon la plus simple consiste à faire *nommer* par l'enfant les objets qu'il connaît et à lui nommer soi-même les objets nouveaux pour lui. Il en est un certain nombre qui frappent son attention dans les premiers jours qu'il passe à l'école ; que l'on commence par ceux-là.

Au bout de quelque temps, la maîtresse pourra réunir sur sa table une série d'objets et demander aux enfants de les *nommer*, tandis qu'elle les désignera. Elle reprendra ensuite l'énumération en nommant à son tour les objets que désigneront cette fois les enfants, — ce sera l'occasion de rectifier les impropriétés de termes et les fautes de prononciation ; — enfin, elle exigera qu'un, deux, trois enfants répètent ensemble ou séparément toute l'énumération, en montrant les objets à mesure qu'ils les nomment. Le soir ou le lendemain, elle vérifiera le résultat de la leçon au moyen de quelques questions : « Que vous ai-je montré hier ? ou ce matin ? » « Un encrier, une plume, un verre, une tasse, etc. » Sans doute, on oubliera quelque chose, mais en s'aidant les uns les autres, on aura bientôt fait de compléter la

liste ; les mots ainsi répétés pourront être considérés comme définitivement acquis.

Un autre jour, la maîtresse demandera qu'on lui nomme des choses qu'elle ne placera pas sous les yeux des enfants, mais qui leur sont familières : des arbres, des animaux, des meubles, des outils, etc.: « Nous allons chercher *six* noms d'animaux différents ; croyez-vous que nous les trouverons ? » On en trouvera douze et ce succès encouragera. Il va sans dire qu'il ne faudra pas faire une sèche énumération de ce qui doit être un jeu plein de vie et d'attrait ; l'entrain de la maîtresse est tout dans ce genre de leçons ; il faut que sa parole et son regard stimulent les plus engourdis, que ses questions, que les associations d'idées qu'elle suggèrera viennent en aide aux attardés, qu'elle arrive à obtenir de *tous* une réponse. Ce dernier point est capital si l'on se propose de faire vraiment de l'enseignement collectif, si l'on ne veut pas avoir dans la classe des enfants qui s'habituent à ne prendre une part active à rien, parce que les premières questions posées dépassaient le niveau de leurs moyens. Plus les exercices de début seront faciles, plus il y aura de chances qu'ils soient suivis, non par quelques élèves bien doués seulement, mais par la masse entière. L'enfant a besoin de s'enhardir à prendre la parole en ne répondant d'abord que sur des choses qu'il connaît parfaitement. Or il sait fort bien que le meuble placé devant la maîtresse s'appelle une *table*, que l'objet qu'elle tient à la main est une *règle*, qu'elle porte une *robe*, que la classe est éclairée par des *fenêtres*, et ainsi de suite pour tout ce qui l'entoure. Qu'il répète ces mots-là ; peu à peu il prendra goût à en chercher d'autres ; lorsqu'il ignorera le nom de choses qu'il voit, l'idée lui viendra de le demander.

Pense-t-on que cet exercice sur des mots détachés sera monotone, aride? Certes, il doit le paraître à la lecture; mais toute différente est l'impression qu'il produit quand il est mis en œuvre par une maîtresse intelligente, alerte et vive en sa façon de conduire sa classe. Curieuse à observer est alors l'émulation qu'il entretient parmi ces petits orateurs en herbe, ayant chacun l'ambition de trouver et de dire leur *mot*. Mais c'est trop simple, objectera-t-on peut-être. Rien n'est trop simple, qu'on se le persuade bien, pour les enfants de nos salles d'asile. Il est bon de se rappeler sans cesse que la plupart vivent à la maison dans un milieu où l'on cause peu; si l'on parle, c'est de choses presque toujours les mêmes : du ménage, du repas autour duquel on est réuni, de la journée de travail du père, des petits incidents survenus chez les voisins; il n'y a point lieu, pour des conversations de ce genre, à l'emploi d'un très grand nombre de mots. Si l'artisan, si l'ouvrier des villes reste encore volontiers causeur malgré le souci et la fatigue du labeur quotidien, l'habitant des campagnes, au contraire, est généralement silencieux en famille. Donc peu d'occasions pour l'enfant de parler et d'entendre parler de sujets variés en dehors de l'école. Autre difficulté : à la campagne et dans nombre de petites villes, beaucoup, chez eux, se servent du patois; le français est comme une langue nouvelle à apprendre. Cet état de choses tend, il est vrai, à disparaître; néanmoins, longtemps encore nous devrons en tenir compte, au moins dans certaines régions de la France. Il faudrait n'avoir jamais pratiqué nos petits paysans du Centre et du Midi pour ne point s'apercevoir que les leçons les plus simples en apparence passent par-dessus leurs têtes si l'on n'a point au préalable

aplani quelque peu, par une méthode patiente et bien graduée, cette grosse difficulté du langage.

Il semble donc indiqué de s'attacher, pendant les premières semaines de l'année scolaire, à faire employer à propos et répéter avec une prononciation bien nette beaucoup de noms et un certain nombre d'adjectifs. Cette marche, notons-le, n'a rien d'artificiel; c'est celle-là même que suit le petit enfant dont la langue commence à se délier : « bon gâteau, » « petit chien gentil, » « bébé sage, » « maman contente, » telle est la forme très sommaire que nous donnons, en général, à l'énoncé de nos premiers jugements.

Des phrases plus complètes ne doivent pas tarder à devenir l'objet d'une autre série d'exercices qui pourront se placer avec avantage à la suite de presque toutes les occupations. Les enfants ont dessiné. « Que venons-nous de faire? dit la maîtresse.

— De dessiner.

— Êtes-vous restés debout pour dessiner?

— Non, nous nous sommes assis.

— Et, une fois assis, avez-vous croisé les bras et écouté la leçon ?

— Oh ! non, nous avons dessiné.

— Comment cela? Sans rien prendre auparavant? Sans que je vous aie rien distribué ?

— Oh ! si. Vous nous avez donné un crayon et un morceau de papier — ou une ardoise.

— Un seul crayon et une seule ardoise pour toute la classe?

— Un crayon et une ardoise à chacun.

— Qu'ai-je fait ensuite, moi?

— Vous avez fait le modèle au tableau.

— Et vous?

— Nous l'avons copié sur nos ardoises.

— Qu'était-ce que ce modèle?

— Un carré avec une petite étoile au milieu. » Et ainsi de suite.

« Voyons, Marc, reprend la maîtresse, répétez-nous tout ce que nous avons dit là sur la leçon que nous venons de faire.

— Nous avons fait une leçon de dessin. Tous les enfants se sont assis. On m'a donné un crayon et une ardoise. La maîtresse a pris de la craie et elle est allée au tableau *et* (les conjonctions ne manquent pas dans les narrations enfantines) elle a dessiné un carré avec une petite étoile. J'ai *fait* (on pourra substituer *imiter* ou *copier*, sans toutefois que ce soit nécessaire si une interruption risque de dérouter l'enfant), j'ai fait le *même* dessin du tableau sur mon ardoise. » (Faites supprimer *même*, etc., etc.)

Marc oubliera peut-être quelque chose, mais des camarades, très impatients de prendre la parole à sa place, combleront les lacunes. Un petit compte rendu de ce genre n'est pas difficile à obtenir de l'enfant, tout plein de son sujet puisqu'il parle de ce qu'il vient de faire à l'instant, et il offre, on le voit, l'occasion de corriger quelques fautes. Une récapitulation semblable pourra être faite avec profit pour d'autres leçons, puis pour la journée entière de travail. Ce texte de conversation épuisé, les enfants pourront être invités à raconter l'emploi de leur dimanche, à donner le récit d'un fait dont ils auront été témoins. Certains enfants racontent très volontiers; il faut encourager cette disposition plutôt que la combattre; mais le petit narrateur doit être bien averti qu'on ne le laissera parler qu'au-

tant qu'il aura *quelque chose d'intéressant* à dire et qu'il n'y mettra point trop de longueur.

Le ***résumé*** de la leçon de choses, fait à tour de rôle par la directrice et les élèves, est, à l'école maternelle, la leçon de langage par excellence ; il fixe les acquisitions de mots en même temps que les acquisitions de connaissances; on ne peut y apporter trop de soin, ni lui donner une trop grande place dans l'enseignement. Mais nous pensons avoir suffisamment indiqué et son importance et la façon de le faire en traitant de la leçon de choses pour pouvoir nous dispenser d'y revenir ici.

La description d'un objet, d'une image, rentre encore dans la catégorie des exercices de langage. Tantôt cette description sera faite en entier par un enfant que désignera la maîtresse; tantôt chacun sera au contraire autorisé à y contribuer pour sa part, à faire remarquer ce qu'il a su le premier apercevoir, à compléter les choses déjà dites. Beaucoup d'ordre doit être maintenu dans la classe pendant cette leçon; il faut exiger d'une façon absolue qu'aucun enfant ne prenne la parole sans l'avoir auparavant demandée en levant la main.

Nous n'en finirions pas si nous voulions passer en revue toutes les combinaisons auxquelles il est si facile de recourir pour varier des leçons qui sont à la fois des exercices d'observation, de mémoire et de langage. Peut-être avons-nous déjà lassé l'attention de nos lectrices par de trop nombreux exemples. Qu'elles nous permettent pourtant d'en donner un dernier, emprunté à un recueil américain et qui, nous l'espérons, obtiendra grâce en raison de la gaieté que le procédé peut provoquer dans une classe enfantine.

Ce procédé cons ste à faire une description telle que

l'auditeur, pour qu'elle réponde à son objet, soit obligé d'en remplacer tous les termes par leur contraire. Nous traduisons librement. « Je veux aujourd'hui vous parler » du lièvre. Écoutez bien et jugez si tout ce que je dis » est bien exact.

» Le lièvre est un animal très grand et très gros ; il » a les oreilles très courtes et la queue longue et mince ; » ses pattes de devant sont beauooup plus longues que » celles de derrière.

» Chacun de ses pieds a un sabot et son corps est » couvert de plumes.

» Il vit la plupart du temps sur les arbres et il bâtit » son nid parmi les branches. Le jardinier est très » content de le voir arriver dans ses carrés de choux, » où il détruit les chenilles.

» Il est très courageux ! »

On entend les rires et les « non! non! » du petit auditoire. Mais ce ne serait là qu'un badinage futile si la maîtresse ne reprenait tout aussitôt : « Eh bien! puisque vous ne trouvez pas ressemblant le portrait que je viens de tracer du lièvre, faites-moi maintenant son portrait à votre manière. Voyons, je vais répéter encore une fois ce que j'ai dit, et je donnerai ensuite la parole à Jacques. » Et le récit une fois terminé, Jacques de commencer : « Le lièvre n'est pas un gros animal ; il a de longues oreilles, sa queue est courte, etc., etc. »

Un des principaux avantages des derniers exercices que nous venons d'indiquer, c'est d'habituer l'enfant à parler au moyen de phrases suivies et sans être constamment interrogé. On sait combien il est difficile, avec le système des questions perpétuelles, d'obtenir pour réponse autre chose que des monosyllabes ou des mots isolés. On nous dit, il est vrai : exigez que l'enfant répète,

dans la réponse, tous les termes de la question et fasse une phrase complète. Le conseil est-il bien pratique? Pour le suivre, la maîtresse ne devrait-elle pas se condamner à une besogne bien ingrate et soumettre les enfants à une persécution incessante? Gœthe se plaint dans ses mémoires, avec une véhémence plaisante, de l'éternelle obligeance des Français qui, lorsqu'il s'essayait à causer avec eux dans leur langue, ne se lassaient pas de répéter à mesure, en les corrigeant, ses phrases incorrectes; le grand homme, qui croyait avoir quelque chose d'intéressant à dire, était exaspéré de se voir à chaque instant arrêté dans ses efforts pour traduire sa pensée par les bienveillantes interruptions de ses interlocuteurs. Nous nous figurons que nos enfants doivent ressentir une impression analogue lorsqu'on les force à reproduire servilement dans leur réponse, les termes de la question qui leur a été posée; ils n'ont pas à dire des choses aussi intéressantes que Gœthe, d'accord; mais ils tiennent autant à les dire, pour peu qu'on ait su les intéresser au sujet que l'on traite. Rien n'est plus propre à les dégoûter d'exprimer leurs idées que les observations constantes sur la forme qu'ils emploient. Laissez-les donc répondre à leur guise, que bien que mal. Si vous avez apporté sur votre bureau un bouquet de fleurs des champs qui attire tous les regards, et que vous disiez aux enfants : « Qu'y a-t-il sur mon bureau? » Tous s'écrieront : « Un beau bouquet! » Faudra-t-il, nous le demandons, exiger que l'on reprenne avec solennité : « Madame, il y a sur votre bureau un beau bouquet ? » Une telle manière de parler n'est point naturelle; elle ferait de nos enfants de petits pédants.

D'ailleurs, ce n'est pas en *calquant* ainsi ses phrases

sur celles de grandes personnes que l'enfant peut apprendre à se bien exprimer; il faut qu'il trouve lui-même et ses mots et ses tournures, parce que, seul, il est capable de les approprier à sa pensée. A des idées enfantines ne convient qu'une forme enfantine; exprimées dans un langage d'adulte, elles font l'effet d'un petit corps déguisé et non vêtu par un habit qui n'est pas à sa mesure. L'enfant parlera d'autant mieux qu'on l'abandonnera à sa spontanéité. Nous insistons un peu parce qu'il y a malheureusement une tendance marquée dans nos écoles à ne laisser aux élèves aucune initiative en fait de langage. Le croirait-on? Il n'est pas rare de rencontrer des salles d'asile où la directrice *commence* tous les mots, les enfants n'ont qu'à en dire en chœur les dernières syllabes : « Qu'est-ce que la vache, mes petits enfants? C'est un qua-dru...

— ...pède madame, » s'écrie la classe comme un seul homme.

Dans de pareilles conditions, la leçon ressemble fort au jeu dit des propos interrompus et elle ne se passe point toujours sans quiproquos, parfois des plus étranges. « Si je n'employais pas ce moyen », nous répondait un jour une directrice à laquelle nous faisions observer ce qu'un tel procédé avait de machinal, d'absolument inintelligent, « si je ne commençais pas les mots pour mes élèves, ils ne diraient rien du tout. » Une demi-heure après, la pauvre directrice s'enrouait à demander vainement le silence aux enfants, qui parlaient tous à la fois en prenant leur récréation dans le préau couvert; certes, aucun n'était à ce moment muet ni taciturne. « Intéressez vos élèves à leurs leçons comme ils s'intéressent à leurs jeux, aurait-on pu dire à la directrice, et vous n'aurez besoin de recourir à

aucun procédé routinier pour leur délier la langue. » A qui persuaderait-on d'ailleurs que l'usage de la parole soit si antipathique à de petits Français?

Cette habitude d'arracher aux enfants, avec grand effort, des lambeaux de réponse, entraîne les plus fâcheuses conséquences pour la prononciation, qui devient molle, traînante, nasillarde ; on *psalmodie* plutôt qu'on ne parle. L'enfant, aussitôt sur les bancs, prend sa *voix d'école ;* il cesse d'être lui-même pour l'accent comme pour le reste. Il serait fort à désirer qu'il pût conserver son ton naturel ; cela n'empêcherait point de corriger l'accent désagréable ou la prononciation vicieuse dont il a pu prendre ailleurs l'habitude. Ce qu'on pourrait appeler la partie *musicale* du langage a autant de droits que le reste à être attentivement surveillé.

Si des exercices méthodiques, dans le genre de ceux dont nous avons donné quelques spécimens, sont poursuivis avec persévérance pendant les trois ou quatre années qu'un enfant passe à l'asile, il y aura des chances pour que cet enfant, à son entrée dans les classes primaires, parle sa langue maternelle avec quelque aisance et même avec une certaine correction. C'est déjà un résultat important.

Faut-il s'en contenter, ou bien l'école maternelle doit-elle, au contraire, ajouter à cette étude tout empirique de la langue quelques leçons dans lesquelles on posera les bases de ce qui deviendra, par la suite, l'enseignement grammatical ?

Nous estimons qu'il faut se décider pour la dernière alternative toutes les fois que le degré de développement des élèves le permettra. La grammaire est tombée en grande défaveur depuis quelque temps. Nous avons tous, dans notre enfance, conjugué tant de verbes, tant

appris par cœur les plus vieux Noël et Chapsal et les plus jeunes Lhomond, que ce mot de grammaire est devenu pour nous le synonyme d'étude machinale et fastidieuse. Ne nous disait-on pas naguère que le maître d'école devait donner cette leçon au début de la classe, — comme on donne une médecine amère au commencement du repas, — pour qu'il n'en fût plus question? Cette pauvre grammaire porte les péchés de tout le vieil enseignement abstrait et routinier. On dirait, à entendre ses détracteurs, qu'elle seule était ennuyeuse dans l'ancienne école. Hé ! la géographie, l'arithmétique, apprises par cœur comme elle, étaient-elles beaucoup plus intéressantes ? Elles le sont devenues grâce à la méthode meilleure par laquelle on les enseigne aujourd'hui. Pourquoi la leçon de français, comme on dit dans nos classes, ne deviendrait-elle pas intéressante à son tour par l'emploi des mêmes moyens ?

Si l'on entend par grammaire de sèches définitions, des règles abstraites, de longues listes d'*exceptions*, nous sommes avec ceux qui disent : « Pas de grammaire à l'école maternelle, » et nous ajouterions volontiers : « Le moins de grammaire possible à l'école primaire. » Mais si, dans le domaine de l'étude de la langue comme dans les autres, on substitue à des définitions abstraites l'*observation* des faits ; si, guidant l'élève dans cette observation, on lui fait trouver les règles du langage au lieu de les lui présenter toutes formulées comme articles de foi, la leçon de français devient une des plus attrayantes qui se puissent donner, et elle n'est pas l'une des moins fécondes. Nous avons fait et nous faisons chaque jour l'expérience qu'il est parfaitement possible et qu'il est même facile à un maître qui s'est donné la peine de refléchir à cet enseignement d'exciter

très vivement la curiosité de l'enfant au sujet du langage. Le retard apporté au commencement — aussi modeste, aussi restreint qu'on le voudra — des études grammaticales ne serait point sans entraîner quelques désavantages. Il aurait d'abord un inconvénient pratique : l'orthographe, qui s'apprend avec la grammaire, est une de ces connaissances de première nécessité qu'on ne saurait faire acquérir de trop bonne heure ; il serait déplorable qu'elle eût à souffrir de l'introduction de matières nouvelles dans les programmes, et que les jeunes Français et les jeunes Françaises, arrivés à l'âge où l'on passe des examens, fussent considérés comme des exceptions s'ils étaient capables d'écrire sous la dictée trois quarts de page dans leur langue sans faire plus de cinq fautes d'orthographe. Il faut tâcher, au contraire, que nos élèves primaires, lorsqu'ils quittent l'école sachant beaucoup plus de géographie qu'autrefois et un peu d'histoire naturelle, n'en soient pas moins en état d'écrire correctement une lettre ; nous avouons même que nos préjugés nous font paraître essentiellement désirable qu'ils connaissent les participes, ces malheureux participes auxquels on a fait une réputation si terrible auprès des écoliers, et qui sont pourtant de bonnes gens très doux et faciles à vivre, en somme. Mais nous nous écartons de notre sujet, car, cela va sans dire, ce ne sont point les participes qu'il est question de présenter à nos petits enfants de l'école maternelle ; ce que nous voulons dire, c'est que, en fait de grammaire comme pour tout le reste, il est bon d'ouvrir et de jalonner un peu la voie dans laquelle la tâche de l'école primaire sera de les faire marcher.

S'il y a des inconvénients pratiques à en agir autre-

ment, il y en aurait de bien plus graves encore en ce qui touche le développement général. Nous avons maintes fois remarqué beaucoup de confusion dans les idées chez l'enfant qui n'a pas été appelé de bonne heure à analyser son langage ; la pensée reste flottante parce que la forme, mal saisie, mal possédée, n'en a pas fixé le contour. Au contraire, en apprenant à discerner les uns des autres les éléments du langage, à distinguer dans une phrase les mots différents dont elle se compose, on apprend à mieux comprendre les choses et les idées dont les mots ne sont que le signe. Prenez quelques centaines de dictées écrites par des enfants qui n'ont aucune connaissance grammaticale *raisonnée* ; vous serez frappé de voir combien ces enfants ont peu le sentiment du *nombre* de mots contenus dans une phrase ; ici, ils feront un seul mot de plusieurs, là, au contraire, ils couperont en deux un nom, un verbe. Ce genre de fautes est un des plus fréquents dans les dictées des premières années à l'école primaire, dictées qu'on a, il est vrai, le tort de choisir généralement trop longues et trop difficiles.

L'école maternelle peut prévenir ces fautes, dans une certaine mesure, en donnant à l'enfant quelques idées justes au moyen d'exercices extrêmement élémentaires. Ces exercices doivent être réservés pour la dernière année que l'on passe à l'asile, parce qu'ils sont singulièrement facilités par le peu que les enfants savent alors en fait de lecture et d'écriture.

En effet, quand l'observation porte sur le langage, son objet ne peut être placé sous les yeux comme s'il s'agissait d'une chose usuelle ou d'un échantillon d'histoire naturelle ; elle exige, en conséquence, un effort d'attention qui serait difficile à soutenir pour le petit

observateur si la représentation écrite du langage ne venait à son aide. Heureusement, le tableau noir est là; ce sera la grande ressource à laquelle la maîtresse devra constamment recourir.

Veut-elle faire une leçon sur le nom ? Elle se gardera bien d'en donner la définition ; cette espèce de mot est déjà très familière à l'enfant ; elle procèdera de façon à la faire reconnaître dans une phrase au milieu d'autres mots, absolument comme s'il s'agissait de reconnaître, au milieu d'une gerbe de plantes, une plante donnée.

La phrase sur laquelle on opèrera ne sera point choisie par elle arbitrairement ; les enfants eux-mêmes la lui fourniront. Dira-t-elle à la classe : Dictez-moi une phrase que j'écrirai au tableau ? Non ; elle embarrasserait peut-être fort son petit monde et n'en obtiendrait probablement rien. Après avoir demandé aux enfants d'être attentifs à ce qu'elle va faire, qu'elle prenne un, deux objets, une plume et un livre si vous voulez ; qu'elle les pose sur la table et demande ensuite : « Qu'est-ce que j'ai fait ? — Vous avez posé la plume et le livre sur la table. »

La maîtresse écrit la phrase au tableau. Voilà bien des détours, dira-t-on, pour arriver à une chose aussi simple. Ces détours ne sont pas inutiles. Il faut, au début surtout, faire bien comprendre que les mots n'ont de valeur que parce qu'ils représentent des choses et des idées, et que les rapports de ces mots entre eux sont déterminés par les rapports que les choses ont entre elles ; cette notion, bien acquise, enlève son aridité à l'étude grammaticale et en fait ce qu'elle doit être : une véritable école de raisonnement. De même que le jeune homme apprend plus tard à penser en apprenant à écrire, l'enfant prend conscience de ce qui se passe au

fond de son intelligence en étudiant la forme qu'il donne instinctivement à ce qu'il a conçu.

Cependant, les enfants ont déchiffré la phrase que la maîtresse a écrite au tableau, et comme celle-ci a eu soin de choisir, en la suggérant, des mots faciles, rencontrés souvent déjà dans les leçons de lecture, la plupart sans doute la liront assez couramment ; les objets sont là, d'ailleurs, pour les aider.

« Ce que je viens d'écrire, reprend la directrice forme ce que l'on appelle une *phrase* : vous voyez qu'elle se compose de plusieurs mots ; comptez ces mots.

— Il y en a onze.

— Montrez moi sur le tableau le mot qui désigne ceci (montrant le livre); ceci (montrant la plume) ; ceci (montrant la table). »

« La table, le livre, la plume sont trois objets différents ; chacun d'eux est représenté dans notre phrase par un mot. Montrez moi encore les trois mots qui servent dans notre phrase à désigner *des* objets. »

On remarquera que cette dernière question n'est pas une simple répétition de la précédente ; elle généralise la chose et prépare l'enfant à l'idée abstraite qu'on veut introduire.

« Vous savez tous que *table* est le nom de ce que j'ai devant moi, *livre* le nom de ce que je tiens dans ma main. Quand on veut parler d'un objet, le désigner sans le montrer, on se sert donc d'un mot qu'on appelle... le nom. »

Après avoir fait remarquer que les noms servent aussi à désigner les animaux et les personnes, on s'attachera, dans de nombreux exercices, à rendre bien claire la notion acquise.

« Voici une phrase que j'écris au tableau ; lisez et dites-moi combien elle contient de noms. »

« Copiez la phrase en marquant tous les noms d'un signe particulier [1]. »

« Écoutez ce que je vais dire ; vous direz ensuite combien j'ai employé de noms. »

« Faites vous-même une phrase dans laquelle il y aura un nom ; deux ; trois, etc. » Si l'enfant ne réussit pas à résoudre cette question, on l'aide en ramenant sa pensée aux choses qu'il doit exprimer par des mots : « Je vous ai demandé une phrase contenant deux noms ; pensez à deux objets différents et parlez-en dans votre phrase. »

La notion du pluriel n'offre pas de difficulté ; on pourra donc la présenter ensuite et habituer l'enfant à écrire avec un *s* les noms qui désignent plusieurs objets. Il sera aisé d'écarter, au début, ceux chez lesquels la formation du pluriel ne rentre pas dans le cas le plus général. Au surplus l'enfant que l'on reprend lorsqu'en parlant il dit des *chevals* pour des *chevaux*, n'aura pas grand'peine à apprendre que la plupart des mots usuels terminés en *al* s'écrivent au pluriel par *aux*. La limite où il convient de s'arrêter ne peut être fixée, pour un groupe d'enfants donné, que par la personne appelée à s'occuper d'eux. Qu'elle consulte leurs forces, qu'elle ait égard à l'*aisance*, à la *rapidité*, au *plaisir* avec lequel ils font tel exercice, et elle saura jusqu'où elle peut le pousser sans inconvénients. On conçoit que nous devons nous borner ici à des indications très générales, visant des enfants d'intelligence moyenne.

1. Les signes adoptés par M. Pape-Carpantier pour ces analyses élémentaires sont excellents et, on ne saurait trop en recommander l'usage qui donne des bons résultats.

Ce que nous voulons bien marquer — et nos exemples, quand nous en donnons, n'ont pas d'autre but — c'est la possibilité de donner à cette très simple étude analytique de la langue un caractère tout à fait concret.

Ce caractère sera soigneusement conservé aux leçons sur l'adjectif et sur le verbe. Nous avons vu comment apparaissent de très bonne heure dans le langage les adjectifs, c'est-à-dire les mots qui nous servent à exprimer les qualités au moyen desquelles nous distinguons les choses les unes des autres. De bonne heure aussi, l'enfant peut reconnaître l'adjectif, d'après sa fonction, au milieu d'autres mots.

Écrivons au tableau : l'œillet rouge.

— Qu'est-ce que le mot *œillet?*

— C'est un nom, puisque cela sert à nommer une chose.

— Et le mot *rouge*, que je vois à côté? Est-ce aussi un nom? Connaissez-vous une chose qu'on appelle *rouge*? Si je vous dis : « apportez-moi *rouge*, comprendrez-vous ce que je vous demande? »

— Non.

— Voici un bouquet d'œillets. Sont-ils tous de la même couleur?

— Non, il y en a de roses, de blancs, de rouges.

— Comprendrez-vous à présent si je vous dis : « choisissez un œillet rouge? »

— Oui.

— Vous chercherez, dans ce bouquet d'œillets qui n'ont pas tous même couleur, celui qui a la couleur rouge, qui a la qualité d'être rouge. Le mot *rouge*, qui exprime cette qualité de l'œillet que vous venez de m'apporter, s'appelle un adjectif. (Nous abrégeons et ne donnons, pour ainsi dire, que les points de repère de la leçon

ou des leçons qui comportent beaucoup de lenteur.) Les mots *rose*, *blanc*, sont-ils aussi des adjectifs ?

— Oui, puisqu'ils indiquent aussi les qualités qui nous font distinguer les uns des autres les œillets que voici. »

« Il y a deux crayons dans mon plumier. Si vous m'en demandez un, comment vous ferai-je comprendre que je vous permets de prendre celui-ci (montrant le moins grand)?

— Vous direz : Prenez le *petit* crayon.

— Qu'est-ce que le mot *petit?*

— Un adjectif, » etc.

« J'écris au tableau le nom d'une chose que vous connaissez : la *table*. Toutes les tables se ressemblent-elles ?

— Non.

— Je ne vous demande pas la forme de celle-ci (celle de la maîtresse, elle est ordinairement rectangulaire). Il y en a une dans ma salle à manger qui est....

— Ronde!

— Précisément. J'écris : « la table *ronde;* » qu'est-ce que le mot *ronde ?* etc. »

Les exercices d'invention, déjà indiqués pour le nom, reviennent ici à propos de l'adjectif; on en a pour des mois à les retourner en tous sens et à apprendre, chemin faisant, l'orthographe des mots dont on compose ses petites phrases.

Cependant, l'enfant *nomme* aussi les actions, c'est-à-dire qu'il se sert de verbes. On lui apprend encore, par les mêmes moyens, à reconnaître cette espèce de mots.

Mais ici survient une complication; on a vu le nom, l'adjectif, varier dans leur terminaison seulement; mais voici venir, avec le verbe, un mot qui affecte toutes sortes de formes différentes sans cesser d'exprimer la même action. « L'an passé, nous *dessinions* sur l'ardoise, cette année nous *dessinons* sur du papier ; à l'école pri-

maire, nous *dessinerons* des choses plus difficiles. » Nous *dessinions*, nous *dessinons*, nous *dessinerons*, ces trois mots indiquent toujours une seule et même occupation, mais ils se prononcent et s'écrivent avec quelques changements. C'est qu'on peut s'occuper à une chose, faire une action, à des moments différents. « Hier je *parlais*, aujourd'hui je *parle*, demain je *parlerai*. » Cherchons encore d'autres exemples : « Fait-il soleil, ce matin?

— Non, il pleut.

— Et hier, pleuvait-il?

— Oui, il pleuvait.

— Et demain? pouvez-vous nous dire s'il pleuvra?

— Oh! non; nous ne pouvons pas savoir s'il pleuvra demain. »

Il *pleuvait*, il *pleut*, il *pleuvra*; toujours la même chose, mais trois jours différents, trois manières différentes de dire et d'écrire le même mot.

Ces exercices, répétés et variés avec toutes les ressources d'imagination de la maîtresse et des élèves, rendront saisissable la notion des trois temps : passé, présent, futur. Si nous avions à suivre l'enfant au delà de sept ans, hors de l'école maternelle, nous montrerions combien il est aisé de lui rendre intéressante — en en faisant l'étude pas à pas, au fur et à mesure de son développement — cette conjugaison du verbe qui peut être une si excellente gymnastique de l'esprit et que l'on réduit trop souvent à être le *devoir* le plus machinal de nos classes, celui qui ressemble le plus à un *pensum*.

Mais rien de semblable, au moins quant aux matières de l'enseignement, ne doit nous occuper ici. Pour ce premier essai d'étude raisonnée de la langue, il faut nous renfermer strictement dans les choses essentielles,

ne faire apercevoir à l'enfant, pour ainsi dire, que les points culminants. Qu'il reconnaisse imperturbablement à sept ans nom, adjectif, verbes, et la maîtresse n'aura pas perdu son temps. Elle ne doit donc pas craindre d'en consacrer beaucoup à des leçons que nous avons été obligé de condenser pour les faire entrer dans les limites étroites de ce chapitre. Qu'elle leur *donne de l'air*, qu'elle les combine intelligemment avec ses autres leçons, de quelque ordre qu'elles soient, et nous pouvons lui prédire, en nous appuyant sur l'expérience, que l'étude de la langue maternelle ne sera pas la partie la moins fructueuse ni la moins attrayante de son enseignement.

CHAPITRE IV

LE DESSIN

SOMMAIRE. — Pourquoi l'on dessine à l'école maternelle. — Le « bon jugement de l'œil » : comment on le forme. — L'adresse de la main. — Premières combinaisons de lignes ; leur préparation avec les bâtonnets ; leur tracé. — Imitation d'objets usuels ; dans quelles limites elle doit être renfermée. — La perspective ; opinion de M. Guillaume. — Les modèles empruntés au monde végétal ; le dessin des feuilles. — Imitation de quelques formes animales. — Secours apporté par ces essais à la formation du goût pour les choses de la nature. — L'illustration de la leçon de choses. — Le sentiment du beau chez le petit enfant. — La décoration de l'école.

Si le dessin, à l'école maternelle, avait pour but de mettre l'enfant en possession d'un talent spécial, nous ne nous reconnaîtrions aucun titre à parler de la manière dont il doit être dirigé, et la plupart de nos directrices n'en auraient pas davantage à l'enseigner. Mais c'est à un autre point de vue que se sont placés ceux qui ont donné un rôle au dessin dans les occupations enfantines ; ils ont estimé qu'il offrait, pour cultiver les sens et les facultés et éveiller le sentiment du beau, des ressources qu'on ne pouvait négliger sans dommage pour le développement général.

Rien ne saurait, en effet, convenir mieux au petit enfant que le dessin qui occupe ses yeux et sa main et qui le force, par la nature même du travail et sans qu'il soit nécessaire de l'y inviter, à observer attentivement, à comparer, à *combiner*. Nous soulignons avec intention ce dernier mot, parce qu'il marque bien la supériorité du dessin sur les autres exercices d'observation, où l'enfant regarde sans avoir à reproduire ce qu'il voit ;

il y a, dans le plus modeste essai de dessin, une part de création, un côté actif, personnel qui fait l'un des plus grands attraits de ce genre de travail. Le crayon à la main, l'enfant invente encore plus volontiers qu'il ne copie. Il faudrait se garder de l'arrêter dans cette voie en lui imposant la reproduction de formes toujours les mêmes.

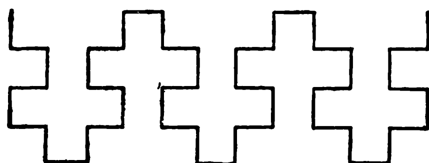
Toutefois, il ne peut être question non plus d'abandonner à tous les hasards de sa fantaisie notre petit élève et l'on ne saurait considérer comme un exercice de dessin suffisant les traits informes dont il couvre avec délices son ardoise quand il est absolument laissé à lui-même. Non; il faut le diriger dans cette occupation, de façon à former ce que Léonard de Vinci appelait « le bon jugement de l'œil » et à donner d'autre part à la main une certaine habileté.

Ces deux buts doivent être poursuivis simultanément. En même temps qu'on fera faire à l'enfant le tracé des lignes les plus simples, on s'efforcera de lui apprendre à voir juste en lui faisant évaluer à vue la longueur de lignes que l'on tracera au tableau, ou mieux encore de baguettes. Rien n'est plus facile que d'établir un matériel pour ces exercices très essentiels. A défaut de baguettes en bois mesurant 10, 20, 30, 40, 50 centimètres, on peut en découper dans la première feuille de carton venue. Nous l'avons dit déjà, mais il est bon de le répéter encore, il faut, en fait de matériel scolaire, savoir faire flèche de tout bois; tout est bon, tout devient utile entre les mains d'une personne industrieuse. Une fois munie de sa série de baguettes, la directrice n'aura pas besoin d'attendre, pour les présenter à la classe, que la division du mètre soit connue. La baguette d'un décimètre pourra être prise pour unité, c'est-à-dire que les enfants l'appelleront *un* et

répondront *trois*, *quatre*, etc., quand vous leur montrerez la baguette de 30, de 40 centimètres, etc. Il sera bon d'avoir deux exemplaires de chaque baguette. Les deux demi-mètres serviront à former le mètre, qu'il est inutile de dépasser ; on formera de même, au moyen de deux baguettes, les longueurs de 6, 7, 8 et 9 décimètres. La marche de la leçon est des plus simples ; la maîtresse, placée devant les enfants, tient la baguette au milieu, d'abord horizontalement, et en demande la longueur. Suivant le degré de facilité dont la classe fait preuve, elle procède avec plus ou moins de rapidité dans ses questions. Au début, il est bon d'aller très lentement pour que la baguette reste longtemps sous les yeux de l'enfant et que la longueur lui en devienne très familière. Mais cet exercice, lorsqu'il est bien mené, stimule en général à un tel point le petit public de l'école qu'il se fait bientôt un véritable jeu de laisser à peine à la maîtresse le temps de lui présenter la baguette. Au bout d'un fort petit nombre de répétitions, la presque totalité des élèves évalue les longueurs de 1 décimètre à 1 mètre avec une sûreté absolue. Il est temps alors de reprendre la même série d'exercices en présentant les baguettes verticalement, puis obliquement. Il va sans dire que les baguettes seront parfois remplacées, surtout après un certain temps, par des lignes tracées au tableau; les enfants qui auront montré le plus de sûreté dans l'évaluation pourront être appelés à les tracer eux-mêmes, tandis que le reste de la classe continuera l'exercice de coup d'œil en donnant son appréciation. Il serait encore excellent, pendant la leçon de dessin ou toute autre occupation manuelle, de réunir tour à tour les élèves par petits groupes de 15 à 20 enfants pour leur faire répéter, sur

le décimètre divisé en centimètres, l'étude faite sur le mètre ; il y a un avantage pratique immédiat à faire porter l'évaluation sur des longueurs que l'enfant emploie lui-même journellement dans ses petits dessins. La longueur des lattes, des bâtonnets et en général des principales lignes dans les objets qui sont entre les mains des enfants ou qui les entourent devra aussi être appréciée à vue.

Lattes et bâtonnets serviront à faire former aux plus petits, incapables encore de tracer des lignes un peu longues, des longueurs doubles, triples, quadruples d'une longueur que l'on prendra pour point de départ.

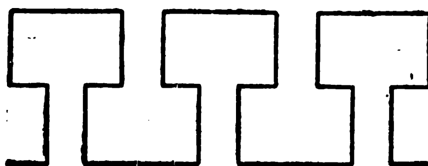


Après ces exercices viendront ceux qui consistent à diviser une ligne en parties égales : certains d'entre eux pourront être préparés avec profit au moyen du pliage : il est plus facile pour un petit enfant d'arriver, à force de tâtonnements, à plier une bande de papier en parties égales que de faire cette division sur une ligne. Lorsqu'il déploie la bande qu'il vient de plier en deux, en quatre, son œil s'accoutume à saisir le rapport entre la longueur totale et les divisions qu'il vient d'y établir ; il lui est ensuite plus aisé de faire cette division sur une ligne qu'il trace ou qu'on lui a tracée. Il est bien entendu que l'on devra commencer par deux pour passer à quatre et ensuite à huit ; puis viendra la division de la ligne en trois, six, neuf parties. On ne négligera pas d'utiliser les ressources qu'offre ce genre d'étude pour

des exercices de calcul intéressants. La division en cinq et sept parties nous semble bien difficile pour l'école maternelle. Obtenir la division à peu près exacte en deux et en trois — et les divisions qui en dérivent — est un résultat fort suffisant.

Il ne faudrait pas juger de l'intérêt que peuvent exciter, sous une direction habile, les exercices destinés à donner de la justesse au coup d'œil par l'exposé forcément aride que l'on vient de lire. Néanmoins cet intérêt ne serait pas assez vif pour retenir fortement l'attention des enfants si ces leçons n'étaient entremêlées d'un travail d'une autre nature. Des combinaisons de lignes très simples trouvent leur place dès le début. Avant même que le bébé puisse tenir un crayon, on pourra lui faire exécuter avec des bâtonnets de petits dessins dans le genre de ceux dont nous donnons ici un spécimen.

Il importe de diviser la difficulté pour l'enfant : il faut qu'il soit d'abord tout à l'étude de la forme et qu'il



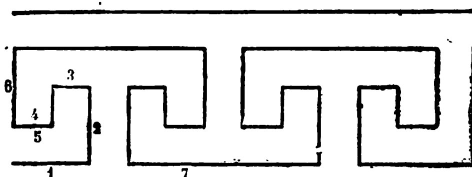
ait une idée très nette du dessin qu'on lui présente avant de prendre le crayon pour le reproduire. Il sera donc excellent de faire toujours exécuter le dessin aux bâtonnets à titre de préparation et d'amener l'enfant, par quelques questions, à analyser ce dessin. Vient-il, par exemple, d'achever sur sa table le dessin suivant (page 139) :

« Combien vous a-t-il fallu de bâtonnets, lui dirons-nous, pour représenter la première ligne ?

— Deux.

— Et pour la seconde ?

— Deux encore. (Comme il nous paraît absolument impossible de parler des choses sans les nommer, nous



ferons observer ici à l'enfant, auquel nous aurons donné la connaissance préalable des termes nécessaires, que la première ligne est horizontale, et la seconde verticale.)

— Et la troisième ligne, la placez-vous à droite ou à gauche de la seconde ?

— A gauche.

— Combien faut-il de bâtonnets pour cette ligne ?

— Un; et pour les deux suivantes, un aussi.

— Et après ?

— Deux.

— Et après ?

— Cinq. »

Vous continuez quelques instants encore cette petite analyse qui force l'enfant à regarder attentivement le dessin qu'il vient de représenter par les bâtonnets et qu'il va reproduire avec le crayon. Si elle est convenablement faite, l'enfant doit savoir *par cœur* son dessin, et être en état, la plupart du temps, de le reproduire sans modèle ; cependant nous conseillons beaucoup de laisser subsister souvent le dessin aux bâtonnets si le petit élève

le demande; il faut s'assurer seulement que ce n'est point par paresse qu'il y a recours et qu'il a véritablement besoin de se reporter à la combinaison de lignes effectuée pour la mieux comprendre. Il y a, entre les individus, au point de vue de la mémoire des formes, des inégalités dont il faut tenir compte; certains yeux voient promptement, d'autres ne démêlent qu'à la longue et par un effort véritable ce qui paraît facile aux premiers. Comme il importe avant tout que l'élève arrive à *bien* faire ce qu'il fait, qu'il en possède la complète intelligence, laissons-le s'entourer de tous les secours nécessaires plutôt que de le voir nous livrer un travail informe dans lequel la confusion des lignes n'est que l'indice de la confusion qui règne aussi dans son esprit. En dessin comme ailleurs à l'école maternelle, la devise doit être : *peu de choses, mais des choses bien comprises*. Allons donc pas à pas dans ce travail où la compréhension se complique de l'exécution. Revenons souvent sur le chemin déjà parcouru; assurons-nous que l'enfant possède bien les combinaisons les plus élémentaires avant de passer à des combinaisons nouvelles. Les petits dessins que nous venons de donner ne sont que des *échantillons* de ce que l'on peut faire, et nous ne nous sommes pas préoccupés en les choisissant d'établir une gradation; c'est ainsi que nous avons omis les premières combinaisons, telles que carrés, rectangles, etc., pour la bonne raison que l'extrême simplicité de ces figures en rendait la représentation superflue. Dans le cas où l'on aurait jugé utile, à un moment donné, de permettre à l'enfant l'usage du quadrillage pour l'habituer à la régularité, à la construction matérielle des lignes, il sera bon de corriger ce que ce procédé pourrait avoir d'un peu mécanique en l'invitant ensuite à s'en passer et à

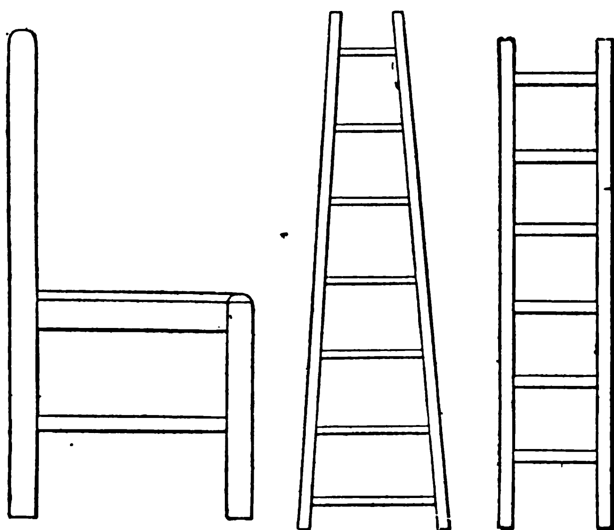
refaire le dessin sans ce secours. Quelquefois encore on pourra renverser cet exercice : dessiner une première fois le motif sans quadrillage, prendre ensuite celui-ci pour obtenir plus de régularité, plus de fini dans l'exécution. A vrai dire, nos préférences personnelles sont pour cette marche, qui nous paraît concilier les avantages de deux systèmes ayant, l'un comme l'autre, des inconvénients si l'on fait un emploi exclusif de l'un d'eux.

On pourrait occuper longtemps nos petits dessinateurs, avec profit pour le développement de leur sens esthétique, de combinaisons de lignes pour lesquelles les modèles ne feraient pas défaut; on en formerait une longue série, bien aisée à mettre à leur portée, au moyen de dessins de carrelage, de bordures de tous genres, de dessins ayant un centre, usités dans les écoles Frœbel et que l'on retrouve fréquemment dans la décoration industrielle. Mais, quelles que soient la richesse inépuisable de l'ornementation et les ressources que son étude présente pour développer le sentiment de la symétrie, de la pondération des lignes, de l'harmonie générale d'un dessin, on ne saurait enfermer l'enfant dans cette étude d'une façon exclusive. Il faut lui proposer aussi l'imitation des objets usuels. Certains d'entre eux, réduits à leur plus simple contour, rappellent assez les combinaisons de lignes les plus élémentaires pour être susceptibles d'être, comme elles, préalablement étudiés avec des lattes ou des bâtonnets, ainsi que le montre l'exemple ci-après (page 142) :

La *scie*, la *faux* sont déjà d'une imitation plus difficile; elle n'est point telle, cependant, qu'on ne puisse la proposer au crayon de nos petits enfants.

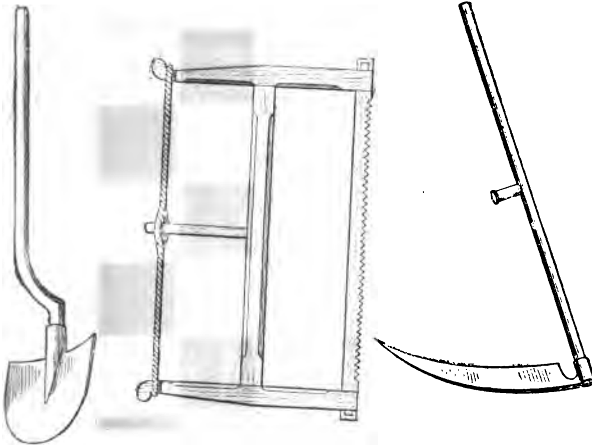
La *clef*, le *canif* nous font encore avancer d'un degré dans la série de ces essais.

Peu à peu nous abordons des formes plus élégantes, plus artistiques.

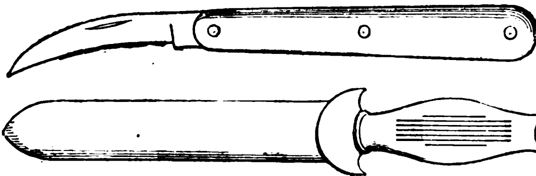


Il serait bon que la maîtresse, en même temps qu'elle place l'objet même sous les yeux de la classe, en dessinât le croquis au tableau pour guider l'enfant dans la représentation qu'il en fera; laissé à lui-même, fût-ce en face d'un objet très simple, il sera presque toujours incapable de dégager les lignes principales, ne saura par où commencer, verra mal l'objet. Venons à son secours; mais, dès qu'il est parvenu à un résultat passable, effaçons-nous, laissons-le aux prises avec l'objet seul : il faut qu'il le *lise* et le *traduise* maintenant sans le commentaire que nous en faisions tout à l'heure au tableau. A ce second essai doit en succéder un troisième, qui

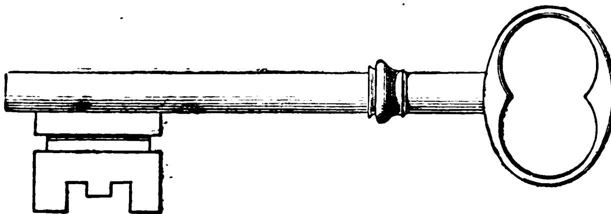
consistera à reproduire le dessin de mémoire; le dessin fait, on en vérifiera l'exactitude, en le comparant avec



'objet qui sera montré de nouveau. Que nos directrices

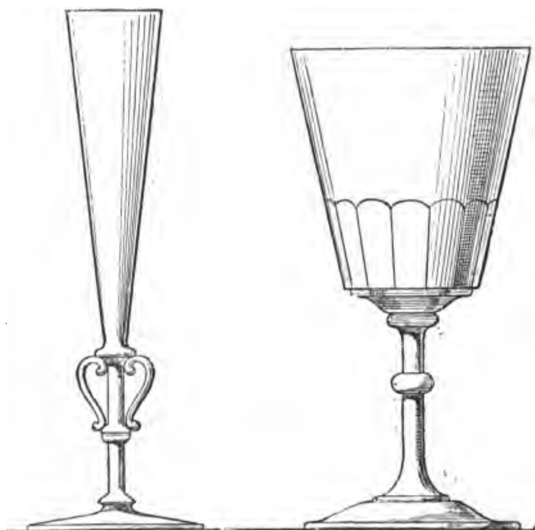


s'appliquent à mettre beaucoup de patience et de suite



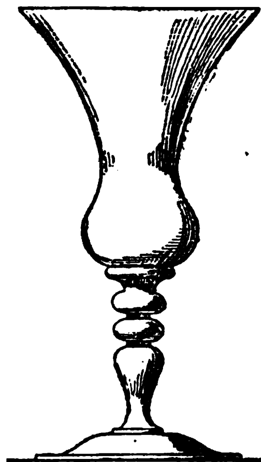
dans ces exercices, qui sont excellents pour développer la mémoire de la forme et rendre l'observation plus exacte.

Il est indispensable de choisir les modèles parmi les objets qui peuvent être reproduits d'une façon à peu près exacte, sans l'introduction d'un élément bien



difficile pour un petit artiste de moins de sept ans : nous voulons dire la perspective. Pas plus que les peuples primitifs, l'enfant n'a la notion de la perspective; sur ce point, le plus sage est de l'abandonner à lui-même, au développement naturel de ses facultés. Ne lui faisons donc imiter des objets en saillie qu'autant que cela peut être nécessaire pour diriger son observation sur ces objets et sans attendre de résultats, quant à la représen-

tation qu'il nous en donnera, « on doit consacrer la » première période de l'enseignement, dit un maître [1] » dont on ne peut récuser l'autorité, au dessin des figures » qui n'ont que deux dimensions, c'est-à-dire aux figures » planes que l'élève peut reproduire en véritable gran- » deur, ou réduites dans un rapport quelconque sur le » plan (feuille de papier, ardoise, etc.), qui reçoit son



» dessin. Le relief et les difficultés qu'offre sa représen- » tation doivent être laissés de côté pendant la première » période ».

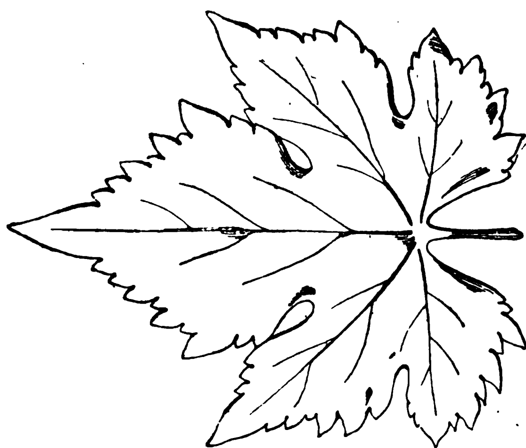
La réserve conseillée dans ces lignes au professeur de dessin doit être, pour plus de raisons encore, la règle de la directrice d'école maternelle, qui ne voit dans le dessin que le côté éducatif.

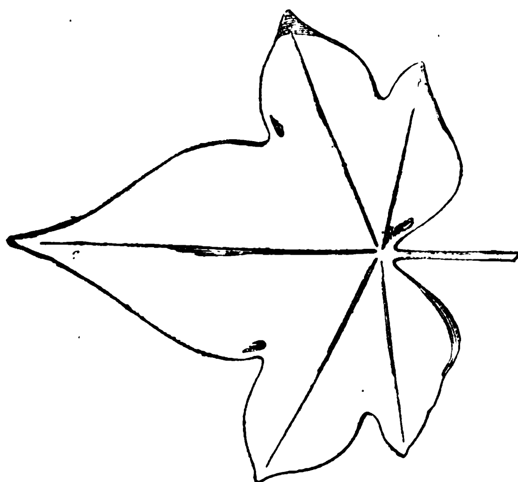
Au reste, la nature nous offre en foule des formes qui se prêtent à la représentation exacte sur une surface

1. M. Eug. Guillaume, de l'Institut.

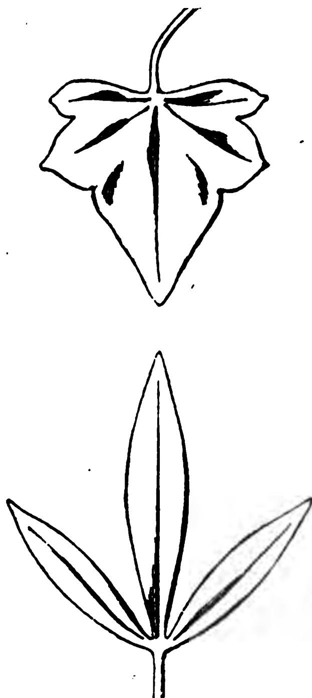
plane. Le monde végétal nous donne, dans les feuilles surtout, des modèles particulièrement précieux; modèles à bon marché que l'enfant peut aller cueillir lui-même et qu'il imite avec une ardeur sans égale.

Dans cette feuille de lierre prise sur un vieux mur, le long du chemin qui conduit à l'école, dans cette feuille de vigne qu'on lui a permis d'enlever à la treille qui encadre la fenêtre, il ne retrouve pas seulement la régularité, la symétrie que déjà les assemblages de lignes lui ont rendue familière; il y découvre encore cette grâce des formes souples de la vie dont le charme va peu à peu se faire sentir à lui presque à son insu. Et quel parti l'institutrice ne peut-elle pas tirer de l'emploi de ces modèles pour éveiller chez l'enfant le goût de l'observation des choses naturelles! Qu'elle lui fasse remarquer l'infinie variété des formes dans ces quelques poignées de feuilles qu'on vient d'apporter sur la table pour la leçon du jour. Voici la feuille arrondie de la violette, la feuille ovale du poirier; cette longue lame verte est la feuille de l'iris; cet ovale allongé, terminé par une pointe aiguë, appartient au châtaignier. Mais ce n'est pas tout encore. et en essayant de dessiner nos feuilles, nous allons faire d'autres découvertes, regarder de plus près leur contour : tout en faisant aller son crayon, notre petit dessinateur va s'apercevoir que ce contour est mollement festonné dans la mauve, en dents de scie dans le tilleul, dans le rosier, lisse dans le noyer, profondément découpé dans le chêne. Ne craignez pas de lui laisser décalquer ce contour avec la feuille même. De quoi s'agit-il ici? De mettre dans sa mémoire des formes; laissez-le donc s'en pénétrer en maniant les choses elles-mêmes. Il essayera peut-être de compléter son dessin en imitant les nervures de la feuille de plan-





tain, par des lignes parallèles, ou en se perdant un peu dans le lacis délicat de ces mêmes nervures, s'il a sous les yeux la feuille du charme, du mûrier ou de tant d'autres espèces dans lesquelles le squelette de la feuille est une merveille de finesse. Mais qu'importe la naïveté



du rendu, pourvu que l'enfant ait appris *tout seul* à observer son modèle?

Vous lui avez montré jusqu'à présent des feuilles simples; passez aux formes composées, à la disposition des feuilles sur la tige.

Sans qu'il s'en doute, la leçon de dessin apportera chaque fois à votre enfant une notion nouvelle.

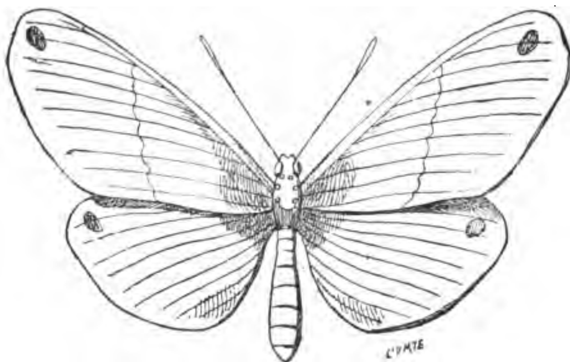
Quelle ne sera pas sa joie le jour où vous lui permettrez de dessiner un papillon, une libellule ! Le papillon surtout se prête le plus aisément du monde à



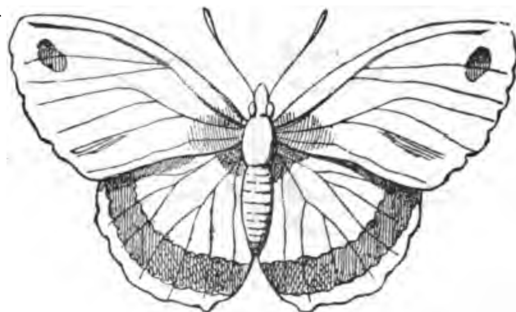
l'imitation et il vous sera facile de faire passer sous les yeux de la classe les principales espèces de notre pays.

L'exercice de dessin deviendra l'illustration de la leçon d'histoire naturelle, sans cesser d'être dirigé en vue de son but principal.

Mais il y a un autre bénéfice encore à retirer de cette mise en contact de l'enfant avec les choses de la nature : c'est le développement du sens du beau, dont la culture



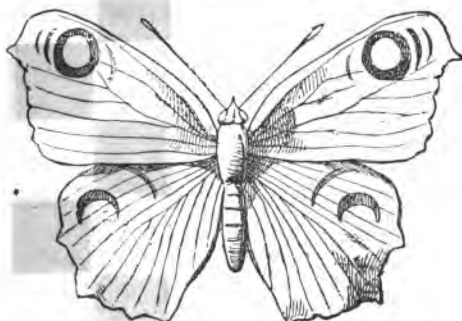
fait partie de l'éducation intellectuelle et morale. De bonne heure, il faut rendre notre enfant sensible à la beauté des arbres, des fleurs, des oiseaux, des insectes,



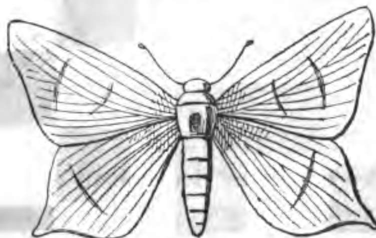
de toutes ces merveilles à côté desquelles il passerait peut-être sans les voir ; il faut le conduire à la source pure des jouissances désintéressées de l'admiration.

A l'intérieur de l'école même, que l'éducatrice ne

néglige pas de disposer ce qui entoure l'enfant, ce qui frappe chaque jour ses regards, de façon à lui former le goût, à lui donner non seulement le sentiment, mais le besoin de l'ordre, de l'harmonie, de la grâce d'où ré-



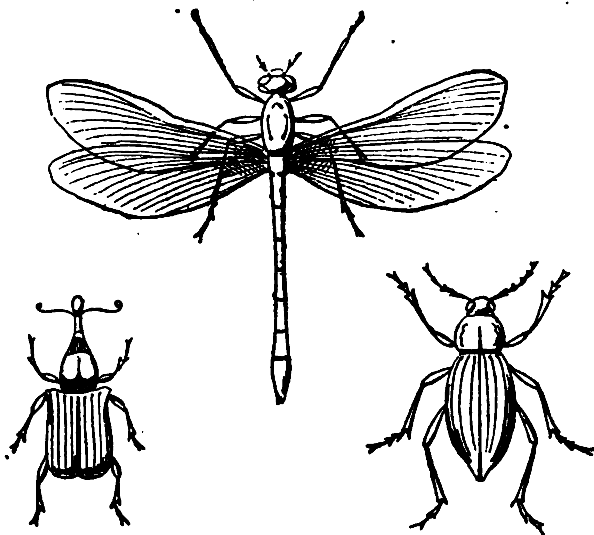
sulte la beauté. Nous ne voudrions point cependant la classe trop ornée ; mieux vaut qu'elle reste simple, un milieu calme, un peu neutre, dirions-nous, où l'atten-



tion ne soit point sollicitée en différents sens par trop d'objets divers.

La décoration de l'école par les choses mêmes qui servent à l'enseignement ne serait pas sans inconvénients si on la poussait trop loin. On a dit fort justement que « les objets qui sont placés tous les jours sous les

» yeux des élèves n'attirent plus leur attention et les » laissent bientôt indifférents. Ils n'ont d'attrait et » d'intérêt qu'à la condition de paraître à de certaines » heures, et d'être remplacés par des objets nouveaux »[1]. Il est fort essentiel en effet de ne point blaser les élèves sur ce qui doit leur être présenté comme un objet d'étude.



Pourtant les murs nus donneraient à nos écoles un aspect froid et triste dont nous devons redouter l'impression. La solution la plus sage nous paraît être dans un système mixte: au début de l'année scolaire, peu d'objets, peu d'images mis en évidence dans la classe, et ce petit nombre choisi de manière à fournir le sujet des premières leçons. A mesure que l'on avance, il n'y

1. M. Trélat. (Séance du 7 février 1881 de la Commission pour la décoration des écoles.)

a nul inconvénient à accrocher aux murs de la salle celles des gravures d'une collection, par exemple, qui ont déjà été étudiées. L'enfant, qui les a *bien vues*, les retrouve chaque jour avec plaisir et en lui rappelant les êleçons reçues, elles forment, pour ainsi dire, une récapitulation permanente de l'enseignement. Ainsi peuvent tre conciliées deux choses également importantes à divers titres : d'une part, le soin qu'il importe d'avoir, en vue des leçons, de ne point émousser l'intérêt de la curiosité qu'excitent des objets nouveaux ; de l'autre, la préoccupation d'introduire dans nos écoles la décoration qui rend leur aspect agréable et qui est un moyen très efficace de culture artistique.

CHAPITRE V

LA LECTURE ET L'ÉCRITURE

SOMMAIRE. — Les *méthodes* de lecture. — Réputation d'aridité de l'enseignement de la lecture; vices de l'ancien système d'épellation. — Facultés qui doivent être exercées par la lecture. — Enseignement simultané de l'écriture et de la lecture; ses avantages. — Appui que se prêtent les deux études; moyen de contrôler l'une par l'autre. — Intérêt de l'écriture-lecture pour le petit enfant. — L'écriture-lecture et l'orthographe. — Adaptation à l'enseignement collectif. — Inconvénients des leçons individuelles de lecture à la salle d'asile. — Choix du premier livre de lecture. — Classement des mots dans ce genre de livres. — De l'écriture en particulier. — Comment elle doit être étudiée à l'école maternelle. — L'ardoise et le papier.

Passer en revue les nombreuses *méthodes de lecture* qui ont paru depuis qu'on apprend à lire et qui paraissent encore tous les jours, les comparer entre elles, apprécier leurs mérites respectifs, serait une tâche longue et difficile. Nous ne l'entreprendrons pas.

Ce travail compliqué ne nous semblerait pas, en effet, fort utile. Mieux vaut, selon nous, se borner à quelques ndications très générales que les directrices pourront appliquer à l'enseignement de la lecture, quelle que soit la *méthode* adoptée dans leur école.

Faut-il l'avouer, nous ne sommes pas sans être un peu sceptique sur l'importance du choix de tel ou tel petit livre de lecture qui ne représente jamais qu'un procédé. Dans cette partie de l'enseignement, comme dans toutes les autres, le procédé vaut par le maître qui l'applique. Tel instituteur a obtenu dans son école, grâce à un ensemble de moyens trouvés par lui, les

résultats les plus satisfaisants ; sous sa direction, des générations d'élèves se sont instruits avec moins d'efforts qu'ils n'auraient eu sans doute à en faire ailleurs. Il cède à la tentation, bien naturelle en vérité, de résumer dans un petit ouvrage la méthode qu'il a su se former à lui-même, et il espère rendre par là aux élèves dont les maîtres l'adopteront les mêmes services qu'il a rendus aux siens. Par malheur, l'événement ne répond point toujours à son attente et si son enseignement, en passant de toutes pièces dans d'autres mains grâce au livre, ne devient pas tout à fait stérile, il est néanmoins bien loin de donner tous les fruits qu'il avait su lui faire porter. C'est qu'avec ses procédés il aurait fallu communiquer aussi à ses collègues l'intelligence qui lui avait permis de les concevoir et de les bien enchaîner les uns aux autres ; l'action, l'ardeur qu'il mettait à les appliquer, l'entrain qu'il apportait à ses leçons et l'imprévu qu'il savait y jeter.

Ces réflexions, bien banales pour quiconque a un peu pratiqué les livres scolaires, ne nous sont point suggérées par la crainte que nos directrices ne cèdent au désir d'imprimer leur méthode et n'augmentent ainsi une branche de littérature qui pèche un peu déjà par excès de richesse. C'est un tout autre but que celui de les détourner de cette voie que nous poursuivons. Nous voudrions qu'elles se persuadent bien que, les livres employés par elles fussent-ils excellents, il leur restera toujours beaucoup à faire et que le succès dépendra pour la plus grande part de la bonne organisation qu'elles sauront donner à leurs leçons et de leur activité à les conduire.

Au surplus, le meilleur « livret », le meilleur « tableau » de lecture nous paraît être, *au début*, le tableau noir sur

lequel la maîtresse trace le signe correspondant au son qu'elle vient de faire prononcer à l'enfant, et l'ardoise sur laquelle l'enfant imite le signe qu'il voit au tableau.

Cette marche est celle que recommande, sans la prescrire formellement, le décret du 2 août. Fort sagement, selon nous, il ménage les transitions, laisse aux anciennes méthodes le temps d'être éliminées peu à peu. « La lecture et l'écriture seront, *autant que possible*, enseignées simultanément ». Il n'y a là rien d'impératif. Toutefois nous engageons vivement le personnel des écoles maternelles à s'efforcer de rendre possible cet enseignement simultané.

L'idée n'en est pas nouvelle, même en France. A l'étranger, des pays qui tiennent un bon rang pour l'instruction primaire ont depuis longtemps adopté ce qu'on appelle, en faisant un seul mot de deux, la méthode d'*écriture-lecture*. Il est de fait que cette association des deux études offre de tels avantages, soit comme rapidité, soit comme ensemble de résultats, soit comme intérêt, qu'une personne ayant une fois employé ce mode d'enseignement trouvera bien aride de *montrer à lire* comme on disait autrefois. On entend beaucoup répéter que l'obligation d'enseigner la lecture est la partie la plus fatigante, la plus fastidieuse de la tâche de l'instituteur et de l'institutrice ; si l'on consultait les écoliers, il est probable que leur appréciation ne différerait pas sensiblement de celle des maîtres. Et cependant la lecture, si elle est bien comprise, est une des meilleures gymnastiques auxquelles on puisse soumettre l'esprit ; elle exerce et affine les facultés d'observation et de comparaison ; elle se prête donc à un enseignement vivant comme les autres études dans lesquelles interviennent surtout ces facultés.

L'écriture-lecture introduit un élément nouveau qui est par excellence un élément d'intérêt pour le petit enfant : elle lui donne quelque chose à faire, elle occupe ses doigts en même temps que son esprit. Un des grands obstacles aux progrès d'un jeune élève dans la lecture est la difficulté qu'il éprouve à bien saisir, et surtout à retenir la forme assez compliquée de nos lettres. Ajoutez à cela que le livre employé dès le début lui présente généralement les lettres, quelque soin qu'on ait pris de choisir de gros caractères, dans de trop petites dimensions. L'enfant chez lequel auront été développés, par quelques exercices préalables de dessin, le sentiment et la mémoire de la forme, aura une difficulté bien moindre à reconnaître rapidement ses lettres : elles se graveront bien mieux encore dans son souvenir s'il les a tracées lui-même à mesure que la maîtresse, les écrivant au tableau, les décomposait sous ses yeux en leurs éléments.

Dans ce mode d'enseignement, l'écriture et la lecture se contrôlant sans cesse l'une par l'autre, la maîtresse est moins exposée à passer à des choses nouvelles avant que les précédentes soient parfaitement possédées. S'aperçoit-elle, en dictant à ses élèves les syllabes ou les mots fort simples formés avec les lettres qu'ils connaissent, qu'il y a doute dans leur esprit sur la façon de représenter tel son, telle articulation ? Elle se garde d'aller de l'avant sans avoir fait d'abord surmonter cette difficulté ; elle fixe solidement les premières acquisitions. Grâce au moyen de vérification que lui fournit l'exercice écrit, elle fait la guerre à l'*à peu près*.

L'écriture-lecture se prête admirablement à l'enseignement collectif et c'est, à nos yeux, un de ses plus grands avantages ; il ne peut y en avoir de plus sérieux

quand il s'agit d'écoles maternelles. La lecture individuelle fait perdre un temps précieux dans nos asiles ; les maîtresses s'usent à la tâche, prenant les enfants un à un ou deux par deux avant l'entrée en classe, à tous les moments perdus, voire même, quand les élèves vont bientôt passer à l'école primaire, pendant les récréations qui devraient avoir un tout autre emploi. Un pareil état de choses est des plus fâcheux. Est-il possible de le modifier quand on pratique la lecture isolément? A dire vrai, nous n'oserions pas l'affirmer. La leçon collective, même sur des tableaux de lecture aussi bien faits qu'on peut les désirer — et nous en possédons de tels — ne permet pas à la maîtresse, quelque exercée que soit son oreille, de vérifier si tel ou tel enfant lit avec une correction et une sûreté suffisantes. L'écriture, au contraire, lui est un sûr indice de la manière dont chaque élève a profité des leçons ; nul moyen de dissimuler son ignorance ou son hésitation quand on doit écrire le mot que l'on prononce devant vous et qu'il faut ensuite reconnaître parmi ceux qui sont au tableau noir. Ainsi, la leçon collective devient, quant au progrès qu'elle suscite chez tous, l'équivalent de la leçon particulière et elle n'en a aucun des graves inconvénients.

Le point que nous venons d'indiquer est capital. La nécessité de mettre les élèves en état de lire pèse sur tout l'enseignement de nos écoles maternelles. Quoi qu'on fasse, la plupart des parents jugeront toujours d'après la lecture des progrès de leur enfant. Peu leur importe, en général, presque tout le reste. Dites-leur que votre élève a l'esprit ouvert, qu'il voit bien, qu'il raisonne juste, qu'il calcule avec facilité, qu'il ne chante pas mal, qu'il sait se servir de ses doigts, qu'il connaît un peu d'histoire naturelle, un peu de géographie, etc., etc. :

« Tout cela est peut-être très joli, vous répondront-ils, mais depuis trois ans que mon fils ou ma fille fréquente l'asile, il ne sait pas encore lire couramment. » Que les parents aient tort ou qu'ils aient raison, c'est ce que nous ne nous arrêterons pas à examiner, puisque aussi bien leurs exigences sont un fait avec lequel il nous faut compter. D'ailleurs, à supposer qu'elle nous parût moins urgente qu'à eux-mêmes, l'acquisition d'une de ces connaissances qu'on a si bien nommées « connaissances instrumentales [1] », parce qu'elles deviennent l'instrument de l'instruction subséquente, ne peut, en aucune façon, nous sembler chose de médiocre importance. Nous aussi nous voulons que nos enfants sachent lire quand ils nous quittent, et c'est pourquoi il nous paraît si essentiel de chercher la voie la plus sûre et la plus prompte qui mène à ce but.

Nous parlions tout à l'heure de la *rapidité* de l'écriture-lecture ; prévenons une confusion sur le sens de ce mot. Le tracé des lettres à l'ardoise pendant les leçons prend nécessairement du temps ; ce temps n'est pas enlevé à la lecture, puisque l'écriture est ici le *moyen* que nous employons pour apprendre à lire ; mais il n'en est pas moins vrai que l'acte matériel, consistant à tracer des signes, demande aussi un apprentissage et ralentit la marche dans une certaine mesure. Notre enfant n'est considéré par nous comme connaissant une lettre que lorsqu'il peut faire trois choses : 1° lire la lettre sur le tableau, c'est-à-dire émettre en la voyant le son auquel elle correspond ; 2° copier la lettre sur son ardoise ; 3° écrire, sans regarder le tableau, en entendant un son, la lettre qui lui correspond. L'élève enseigné d'autre

1. M. Buisson.

façon ne fait que la première de ces trois opérations; rien d'étonnant à ce qu'il soit possible avec lui de passer plus vite d'une lettre à l'autre. Un enfant d'intelligence moyenne et doué de la mémoire des yeux *sait* ses lettres, comme on dit, au bout d'un temps relativement court, pour peu que le maître y mette d'activité et de persévérance; mais placez un livre entre les mains de cet enfant qui possède si bien son alphabet; il y verra les signes qu'il connaît, mais il sera incapable de déchiffrer un seul mot. Il se pourra fort bien, au contraire, qu'après le même nombre de leçons notre enfant ne connaisse pas du tout encore les lettres *f, g, p, q, d,* etc., mais il sera en mesure de lire des phrases comme celles-ci : Nina a vu la lune, René a une rame, etc. Non seulement il les lira, mais il les écrira sous la dictée et les écrira correctement. Donc lecture, écriture, orthographe auront été apprises tout à la fois et se seront prêté mutuellement secours. Par le fait, vous aurez largement regagné l'avance qu'on avait pu prendre en apparence sur vous en usant d'autres procédés.

L'extrême variété des leçons d'écriture-lecture leur donne le plus vif intérêt. Tour à tour l'enfant observe, écoute, parle, agit; son attention ne se lasse pas, quoiqu'elle soit maintenue sur le même objet, parce que cet objet lui est présenté sous ses divers aspects et qu'il est appelé, pour le bien connaître, à faire lui-même plusieurs actions différentes; armé de son ardoise et de son crayon, il matérialise, pour ainsi dire, sous ses propres yeux, chaque progrès qu'il accomplit. La lecture n'est plus cette étude abstraite, l'écriture cet exercice mécanique auxquels il trouvait si peu d'attrait parce qu'il n'en comprenait pas la raison d'être. Que pouvaient dire à l'intelligence et à l'imagination d'un enfant de cinq ans

ces monotones exercices d'épellation, dont Pascal montrait déjà le vice il y a plus de deux siècles, et auxquels on a néanmoins condamné jusqu'à nos jours tant de générations d'écoliers? Au contraire, le bébé qui trouve aujourd'hui, en ouvrant son premier livre de lecture, l'image de l'objet qui lui sert de jouet ou de l'animal qu'il aime et qu'il caresse, ce bébé éprouve un plaisir réel à voir et à déchiffrer le nom du jouet ou de l'animal placé à côté de l'image. Il ne faut que bien peu d'effort à la maîtresse pour rendre attrayante une étude qui stimule dès le début la curiosité du petit élève. C'est avant tout cet attrait qu'il faut faire naître. Aussi le meilleur livre de lecture, le moment venu d'en choisir un, sera-t-il celui qui offrira le plus d'intérêt par les sujets servant de texte aux exercices.

Une autre qualité que l'institutrice devra rechercher avec soin dans le livre qu'elle adoptera est le bon classement du vocabulaire. Le désir de bien graduer les difficultés techniques de la lecture fait souvent perdre de vue la nécessité de s'enfermer dans les limites du langage propre de l'enfant; peu de *méthodes* échappent au reproche de les avoir franchies. Nous n'en exceptons pas même un petit livre, — bien suranné aujourd'hui, quoique nous le devions à un admirable instituteur, — *la Citolégie* de Dupont, où la succession des difficultés était, par contre, bien près d'être irréprochable. Il n'est pas bien utile que des élèves de six ans puissent lire couramment les mots *inconstitutionnel, emphytéose, phosphorescent, synallagmatique*, etc., qui ne lui disent rien et ne lui diront rien de longtemps. On ne devrait rencontrer dans un livre de lecture élémentaire que les mots dont on fait usage à l'âge auquel ce livre est destiné.

L'écriture ne comporte guère, à la salle d'asile, d'exercices spéciaux; il y aurait des inconvénients de plus d'un genre, surtout en ce qui concerne le développement physique, à mettre nos enfants au régime des *modèles*. Tout au plus pourra-t-on leur faire faire dans les leçons de dessin quelques exercices de nature à leur délier les doigts en vue d'un acheminement à l'écriture courante. Si le tableau joue dans les démonstrations le rôle qui lui appartient, ils sauront former exactement leurs lettres : c'est l'essentiel.

Quelques personnes se préoccupent quelquefois de la façon dont s'opère, dans l'écriture-lecture, le passage des lettres manuscrites aux caractères d'imprimerie; jamais il ne nous est arrivé de rencontrer une difficulté sur ce point dans la pratique. Maîtresses et élèves se servent d'abord des formes manuscrites. Au bout d'un certain temps, la maîtresse trace les caractères d'imprimerie à côté des autres; l'analogie est vite saisie par les élèves auxquels il est inutile de faire copier les lettres romaines; après un bien petit nombre de répétitions ils ne se préoccupent pas plus de la différence des lettres que nous ne nous demandons, en lisant un texte allemand, s'il est imprimé en caractères latins ou gothiques.

Dans tous les cas où il paraîtra possible de substituer de bonne heure le papier à l'ardoise, nous estimons qu'on ne devra pas hésiter à le faire. L'ardoise a des inconvénients quant aux habitudes qu'elle donne à la main, mais elle en a peut-être plus encore pour la vue; nous savons tous combien ressort mal ce que l'on écrit sur l'ardoise. Sans la proscrire absolument, il sera donc sage d'employer de préférence, pour les enfants qui écrivent, de bon papier un peu fort.

L'écriture se fait à l'école maternelle d'une façon trop peu suivie pour que la tenue de la main et l'attitude de tout le corps y aient la même importance qu'à l'école primaire. Cependant les directrices, tout en laissant autant que possible les enfants prendre la position qu'eux-mêmes trouveront la plus commode et la plus naturelle, devront lutter contre leur disposition à se pencher sur la table. Du reste, le modèle au tableau les aidera beaucoup à la combattre en forçant l'enfant à relever souvent la tête pour copier ce modèle, ou pour suivre une démonstration.

CHAPITRE VI

LE CALCUL

Sommaire. — Importance de la méthode employée pour les premiers exercices de calcul. — Que l'enfant qui sait *compter jusqu'à cent* peut ne rien savoir du calcul. — Signification du mot. — Emploi d'objets mis entre les mains des enfants; dans quelle mesure et jusqu'à quel moment leur usage est nécessaire. — Calcul de 1 à 10; son importance. — Exemples de leçons sur les dix premiers nombres. — Moyens intuitifs autres que les bâtonnets. — Calcul de 1 à 100. — Calcul mental. — Conduite pratique des leçons. — L'écriture des nombres. — Avantages des chiffres romains pour les premiers exercices; emploi simultané, à partir d'un certain point, des chiffres romains et des arabes. — Exercices d'analyse sur les nombres; nécessité d'une marche très lente. — Les premières notions de système métrique. — L'appréciation des longueurs, des poids, etc.

Il est peu de branches de l'enseignement où l'intérêt des leçons et leur résultat dépendent autant que dans le calcul de la méthode employée. Les progrès de l'élève en ce genre de travail ont quelque chose de la précision des nombres eux-mêmes. Avec des moyens bien choisis et un enchaînement rigoureux des exercices, il est plus facile, dans cette étude que dans toute autre, d'amener les élèves, au bout d'un délai déterminé, au point exact où l'on veut les conduire. Cette sûreté de la marche en avant, au milieu de difficultés vaincues pas à pas, doit être pour l'institutrice un encouragement à graduer ses leçons avec le plus grand soin. Elle est aussi sans doute une des raisons du vif attrait que ressentent pour le calcul la plupart des enfants bien dirigés. Dans le grand nombre de classes, d'ordres très divers, qu'il nous a été

donné ou de suivre de près ou de visiter, nous avons souvent remarqué que l'arithmétique était une des choses à propos desquelles l'enfant manifestait le plus vivement cette *joie d'apprendre* qui lui vient si naturellement lorsqu'on ne la gâte pas à plaisir en accumulant autour de lui les difficultés et les incohérences. Rien n'est plus facile que de passionner une classe entière, à de bien rares exceptions près, pour la leçon de calcul.]

Mais, disons-le bien vite pour qu'on ne nous oppose pas des exemples concluants en sens contraire, les exercices qui consistent à faire apprendre par cœur comme une litanie le nom des nombres ou à faire lire et écrire des nombres de plusieurs chiffres, ces exercices n'ont rien de commun avec le calcul. Si l'enfant les trouve arides, il a grandement raison; ils sont aussi fastidieux qu'inutiles.

Par un dressage machinal, un enfant de la salle d'asile peut apprendre à énoncer et même à écrire sous la dictée des centaines, des milliers, des millions peut-être ; — une directrice nous a montré un jour avec orgueil un bambin de cinq ans qui lisait sans broncher: 46,019,345. — Mais ces nombres considérables ne répondent à rien dans son esprit. Leur signification est nulle pour lui; non seulement il n'a jamais à s'en servir dans les petits calculs qu'il fait spontanément pour son usage personnel, mais il est incapable de comprendre la formation de ces nombres alors qu'il sait à peine comment se forment les nombres *trois* ou *quatre*. La représentation d'une chose n'a pas de sens tant que la chose même n'est pas connue. Avant de faire aligner des chiffres à nos enfants, faisons-leur étudier, pratiquer les nombres eux-mêmes.

Calcul est un mot latin qui signifie *petite pierre* et l'étymologie seule devrait suffire pour indiquer les moyens dont il convient d'user pour les premières leçons de calcul. Ces moyens sont ceux qu'employait Robinson Crusoé dans son île, alors qu'il invitait Vendredi, quelque peu novice en mathématiques, à ranger sur le sable autant de cailloux qu'on avait mangé d'ennemis au dernier festin de sa tribu.

Peu importe d'ailleurs qu'on donne à compter aux enfants des pierres, des haricots, des boutons, des bâtonnets ou des cubes. L'essentiel est *qu'ils comptent des objets* et qu'ils aient ces objets *entre les mains*. Il est même fort bon de varier souvent la nature des objets à compter, afin que l'idée de nombre ne s'attache pas particulièrement à ceci ou à cela. Les raisons de convenance pratique sont les seules qu'il y ait lieu de consulter pour le choix du matériel à employer le plus habituellement. A ce point de vue, ce sont les bâtonnets ou bûchettes qui nous semblent réunir le plus d'avantages. Ils sont d'un maniement facile et ils rendent aisé, pour la maîtresse, le contrôle rapide du travail fait sur un grand nombre de tables. De plus, on peut en fabriquer au besoin partout sans de grands frais, et l'on sait que nous apprécions le matériel scolaire simple, économique, qu'on remplace lorsqu'il porte trop de traces du long usage qu'on en a fait [1].

Une fois en possession de ses bâtonnets, l'enfant pourra se livrer aux nombreux exercices d'analyse qui

1. Le bâtonnet le plus pratique nous paraît être celui qui est quadrangulaire et qui mesure 5 centimètres de longueur. Nous engageons les directrices à adopter cette forme et cette dimension dans le cas où elles auraient à faire confectionner, sur place, ce très simple matériel.

doivent constituer tout le calcul à l'école maternelle. Acquérir, en comptant des objets distincts, la première idée du nombre, puis former des nombres, les décomposer, les recomposer encore, voilà ce qui doit occuper nos élèves. On conçoit la clarté que donnera aux idées l'emploi de moyens sensibles pour un pareil travail. La série des services que les bâtonnets peuvent rendre ne sera pas épuisée quand les premières difficultés auront été dépassées ; il sera bon d'y recourir toujours dans les cas obscurs pour l'enfant, même lorsqu'on en aura abandonné l'usage constant. Un moment vient, en effet, où les objets matériels ne doivent plus être employés qu'accidentellement, pour convaincre lorsqu'il y a doute, hésitation, difficulté à comprendre ou à se souvenir. Du reste, les dispositions mêmes des enfants sont le plus sûr indice de l'opportunité qu'il peut y avoir à continuer ou à suspendre le calcul au moyen d'objets concrets; les élèves se montrent dégoûtés des bâtonnets, aussitôt qu'ils leur sont devenus inutiles ; dès que ce n'est plus un secours, c'est une entrave dont ils ont hâte de se débarrasser. Il y a de curieuses observations à faire sur ce passage de l'étude directe des faits à l'abstraction ; il est quelquefois soudain. L'enfant qui tâtonnait, consultait sans cesse de l'œil les objets sur lesquels il calculait, semble avoir trouvé tout à coup le secret de se passer de cette démonstration matérielle ; le calcul mental, ou à l'aide des chiffres, l'enchante et il n'y a plus dès lors qu'à le laisser aller. On hâtera beaucoup l'apparition de ce résultat en suivant la prescription du décret du 2 août, qui recommande d'exercer les enfants au calcul mental sur toutes les combinaisons de nombres qu'ils auront faites.

L'ensemble de l'article du décret qui a trait au calcul

constitue un excellent programme très bien divisé et que nos directrices n'auront qu'à suivre paragraphe par paragraphe pour faire un enseignement gradué, clair et complet. La première partie, l'étude de la formation des nombres de 1 à 10, devra les retenir longtemps ; elles n'auront jamais à regretter d'y avoir insisté : par le fait, qui sait pratiquer le calcul sur les dix premiers nombres sait calculer d'une façon absolue.

Il n'est pas nécessaire d'attendre que l'enfant sache compter dix objets pour l'initier au calcul. Aussitôt qu'il compte, ne fût-ce que jusqu'à deux, montrez-lui que ce nombre *deux* se compose de *un* plus *un* ; que, si l'on retranche 1 de 2, il reste 1.

« Combien avez-vous de bâtonnets, Lucie ?

— Deux.

— Donnez-m'en un. Combien vous en reste-t-il ?

— Un.

— Un que vous avez et un que je vous donne font...

— Deux.

— En voici un de plus. Combien en avez-vous à présent ?

— J'en ai trois.

— Adrien, vous avez aussi deux bâtonnets ; vous voudriez en avoir trois comme Lucie, combien faut-il que je vous en donne ?

— Un.

— Vous avez maintenant...

— Trois bâtonnets.

— Si vous voulez les distribuer à vos camarades, à combien d'enfants pouvez-vous donner un bâtonnet ?

— A trois enfants.

— Combien a-t-on de fois un bâtonnet quand on a trois bâtonnets ?

— Trois fois?

— Combien y a-t-il de fois un dans trois.

— Trois fois.

— Combien y a-t-il de fois deux dans trois ?

— Une fois.

— Donnez-moi deux bâtonnets. Bien. Donnez-m'en encore deux.

— Je ne puis pas, je n'en ai plus qu'un.

— Combien en avez-vous donné ?

— Deux.

— Que reste-t-il quand, ayant trois bâtonnets, on en a donné deux?

— Un.

— Et si vous en aviez donné un? (Faisons-le.)

— Il m'en reste deux, » etc.

On procède de même pour les nombres suivants ; les questions sont plus multipliées à mesure qu'on forme un nouveau nombre en ajoutant l'unité au précédent. Il faut que l'enfant sache répondre sans aucune hésitation sur toutes les combinaisons possibles. En calcul, il est indispensable d'épuiser le sujet. Nous ne pouvons songer à donner les séries complètes de questions sur chaque nombre. C'est à la maîtresse d'en dresser pour elle-même le tableau, ce qui n'est pas bien difficile, et de les faire ensuite résoudre *toutes*, mais non toujours dans leur ordre rigoureux de succession. ce qui lasserait l'élève et prêterait d'ailleurs au procédé machinal. Nous nous expliquons : supposons que le nombre à analyser soit 8; vous ne ferez pas faire ceci :

$1 + 7 = 8$		$8 - 1 = 7$
$2 + 6 = 8$		$8 - 2 = 6$
$3 + 5 = 8$		$8 - 3 = 5$
$4 + 4 = 8$	et	$8 - 4 = 4$

$5 + 3 = 8$	$8 - 5 = 3$
$6 + 2 = 8$	$8 - 6 = 2$
$7 + 1 = 8$	$8 - 7 = 1$

Toutes ces manières de former et de décomposer 8 devront être passées en revue, mais non dans cet ordre qui ne laisse rien à faire au raisonnement et prive l'enfant de toute initiative. Votre leçon sera bien plus intéressante si chaque enfant est appelé à résoudre à sa manière la question posée.

« Vous avez tous aujourd'hui 8 bâtonnets...

Faites chacun deux groupes de vos bâtonnets ; mettez en une partie à gauche, une partie à droite...

Bien; voilà Jeanne qui a d'un côté 2 bâtonnets et de l'autre . . . ?

— 6.

— 2 et 6 font 8 ; 2 et 6 de plus, ou, comme on dit, 2 plus 6 égalent 8 (il est excellent d'habituer les enfants dès le début à se servir des termes consacrés qui sont parfaitement clairs). Marcel a mis d'un côté 5 bâtonnets et de l'autre . . . ?

— 3.

— $5 + 3 = 8$. Et 3 plus 5 ?

— 8 aussi.

— Évidemment ; que je commence par le groupe de 3 bâtonnets ou par celui de 5, cela fait toujours 8 bâtonnets.

— Et si j'ôte à présent 3 de ces 8 bâtonnets, que restera-t-il ?

— 5.

— Sans doute. Puisque 8 n'est autre chose que $5 + 3$, $8 - 3$ sera 5 (insistez fortement *chaque fois* sur ce fait).

Mais voici Lucien, à côté de Marcel, qui a disposé

ses 8 bâtonnets en groupes de 4 bâtonnets chacun. Il a autant d'objets dans un groupe que dans l'autre; on dit alors que ces groupes sont *égaux*. »

Toute la série que nous donnions plus haut ayant été trouvée, le nombre ayant été décomposé et recomposé par addition et par soustraction de toutes les manières, on passe à la division et à la multiplication :

« Combien y a-t-il de manières de distribuer vos 8 bâtonnets en groupes égaux les uns aux autres? Marthe a partagé ses bâtonnets en 2 groupes; dans chaque groupe elle a 4. 8 divisé par 2 donne donc 4. Combien de fois faut-il prendre 4 pour avoir 8?

— Deux fois.

— Oui ; 4 répété 2 fois $=8$, ou, comme on dit encore, $4 \times 2 = 8$.

Pourrions-nous faire un plus grand nombre de groupes égaux? Oui; Marthe peut partager encore en 2 chacun de ses groupes. Elle a maintenant 4 groupes et 2 bâtonnets dans chaque groupe. 8 divisé par $4 = 2$.

Combien font 2 multipliés par 4?

4 multiplié par 2?

4 est la moitié de 8. 2 est le quart de 8, ou la moitié de sa moitié 4.

8 est le double de 4. 8 est le quadruple de 2». etc., etc.

On fera aussi diviser le nombre par lui-même, mais en faisant observer que chacune des parties qu'on obtient ne mérite plus le nom de groupe, puisqu'elle ne contient qu'une unité.

Les questions que nous venons d'entasser dans quelques lignes demandent à être réparties entre plusieurs leçons ; il faut les répéter en tous sens, jusqu'à ce que les enfants trouvent les réponses en se jouant[1].

1. On trouvera des indications précieuses et très détaillées, sur

Chaque leçon doit être bien reliée à la précédente. La distribution des bâtonnets est une bonne occasion de procéder à la vérification de la dernière leçon avant de passer à un nouvel exercice.

Admettons qu'on en soit resté à nos dernières questions sur le nombre 8. La maîtresse donnera à chaque enfant un nombre quelconque de bâtonnets inférieur à 8 :

« Je voudrais qu'aujourd'hui encore vous eussiez chacun 8 bâtonnets. Combien vous en manque-t-il pour en avoir 8, Maurice?

— 3 ; j'en ai 5.

(Lancez les bâtonnets et exigez que Maurice dise comme accusé de réception) :

5 + 3 = 8.

— Et vous, Cécile ?

— Je n'en ai qu'un; il m'en faut 7.

— Les voilà ; est-ce bien ?

— Oui ; 1 + 7 = 8.

— Et vous, Émile?

— C'est juste le contraire de Cécile ! j'en ai 7, il ne m'en faut plus que 1. 7 + 1 = 8.

— Que vous faut-il là-bas, Félicie?

— 4 bâtonnets.

— Vous en avez donc déjà 4 ?

— Non, j'en ai 3.

— Est-ce que 3 + 4 font 8 ? Essayez.

— Ah ! non; il m'en faut encore 1.

— Combien deviez-vous donc m'en demander ?

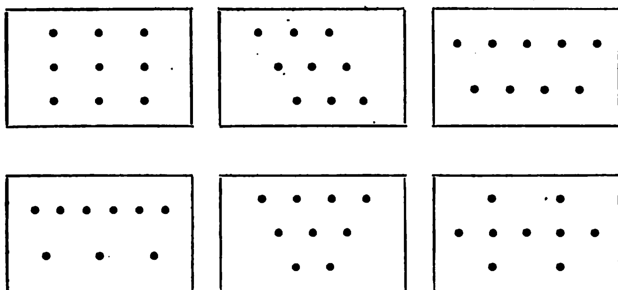
— 4; 4 + 4 = 8. »

Au bout d'un moment, deux ou trois élèves qui sont

ces exercices, dans le petit livre qu'a récemment publié, sous le titre de *Calcul mental*, M. Braünig, l'intelligent sous-directeur de l'École alsacienne.

de service enlèvent tous les bâtonnets, et vous faites répéter, sous forme d'exercice oral, les combinaisons étudiées, les bâtonnets en main.

A côté des objets que manient les enfants, il peut n'être point mauvais d'employer quelques autres moyens intuitifs. On pourrait se servir avec fruit de la table de numération de Pestalozzi ou des autres tableaux du même genre qui en dérivent. Le rapport sur l'Exposition de Philadelphie signale un tableau en usage dans quelques écoles du Massachusetts qui ne manque pas d'un certain intérêt. A l'aide de points contenus dans des rangées de cercles, il met sous les yeux les multiples de 1, de 2, de 3 etc., à partir de 1 jusqu'à 10, et il constitue ainsi une table muette d'addition et de multiplication. Chaque nombre est figuré 10 fois et les points sont disposés de dix façons différentes, afin d'habituer l'élève à compter dans un ordre quelconque une réunion d'objets. Ce dernier avantage, tout pratique, n'est pas à dédaigner. Toutefois, nous croyons qu'on peut l'obtenir plus sûrement et y ajouter celui d'accoutumer l'élève à compter *vite*, en se servant de préférence de cartes mobiles. En deux heures de travail et moyennant l'achat d'un paquet de cartes blanches, une directrice peut préparer un petit matériel qui introduira dans son enseignement un élément de variété et qui facilitera les revisions sur la formation des nombres. Qu'elle trace sur ces cartes soit de gros points noirs, soit des traits de longueur uniforme en variant autant de fois qu'elle le pourra la disposition des signes. Nous avons sous les yeux, en écrivant ceci, un jeu de cartes à compter; nous prenons au hasard quelques-unes des cartes représentant le nombre 9, et nous reproduisons la disposition donnée aux unités.



La maîtresse tirant une de ces cartes du jeu et la présentant à la classe, il faut que les élèves puissent énoncer presque instantanément le nombre, quelle que soit la disposition des points. Cet exercice doit se faire avec une très grande rapidité ; il intéresse vivement les enfants. Une seconde lecture moins rapide, dans laquelle on décomposera les nombres, peut succéder à la première. C'est ainsi que les cartes que nous venons de donner seront lues de la façon suivante :

(1) $3 + 3 + 3 = 9$ et encore 3 fois $3 = 9$.
(2) id.
(3) $4 + 5 = 9$.
(4) $3 + 6 = 9$ (on aura soin de renverser les cartes pour faire répéter : $5 + 4 = 9$; $6 + 3 = 9$.)
(5) $2 + 3 + 4 = 9$ ou $3 + 3 + 2 + 1 = 9$.
(6) $2 + 5 + 2 = 9$ ou $1 + 3 + 1 + 3 + 1 = 9$.

Les cartes peuvent ne pas rester toujours dans la main de la directrice ; si l'on en a un nombre suffisant, on donnera à la classe beaucoup d'animation en distribuant à chaque enfant une carte portant un nombre 'il devra additionner successivement avec chacun des

nombres que la maîtresse tirera de son jeu et présentera à tous. Très longue serait la liste complète des exercices qu'une personne un peu ingénieuse imaginera d'instituer au moyen des cartes mobiles; nous n'entreprendrons pas de la dresser, car elle serait aussi ennuyeuse à lire que les exercices eux-mêmes sont intéressants à pratiquer au milieu de petits enfants dont on a su éveiller la curiosité. Nous nous reprocherions même d'avoir trop insisté sur un point spécial si des procédés semblables ou analogues, qui introduisent la gymnastique des sens même dans l'étude du calcul, ne nous semblaient être tout à fait en leur place à l'école maternelle.

Bien que la séparation des unités subsiste dans les tableaux ou les cartes dont il vient d'être question, leur usage est un acheminement à l'emploi des chiffres. Nous croyons qu'on peut apprendre de très bonne heure à l'enfant la représentation, par des signes conventionnels, des nombres qu'il a bien étudiés. Toutefois, il y a une transition à ménager; pour la rendre plus facile, on a essayé avec succès d'employer au début les chiffres romains. La lecture des nombres écrits avec ces chiffres demande à l'enfant un effort d'abstraction moins grand que si l'on fait usage des chiffres arabes. Les trois premiers nombres en chiffres romains ne sont que le *portrait* de ses bâtonnets eux-mêmes. Avec les nombres suivants arrive, il est vrai, la représentation conventionnelle; néanmoins il reste, pour ainsi dire, plus de traces des unités distinctes qui composent le nombre. L'enfant qui lit VIII se représentera plus facilement huit objets grâce au groupe V d'une part, au groupe III de l'autre, que si vous le mettez en face du signe unique 8,

Les chiffres romains offrent encore un autre avantage : ils sont infiniment plus faciles à tracer pour le petit enfant. Un bébé de trois ou quatre ans parvient vite à écrire fort nettement ses chiffres et on sait qu'en matière de calcul il n'est pas indifférent d'inculquer l'habitude de mettre de la précision même dans la partie matérielle du travail. Il est très bon, à ce point de vue, d'accoutumer aussi le petit élève à se servir des signes par lesquels nous indiquons les opérations que nous lui montrons à faire ; il y prend plaisir comme à un petit dessin, et il n'éprouve aucune difficulté à y rattacher l'idée de l'addition, de la soustraction, etc. Bien longtemps avant qu'il sache écrire et lire couramment, il est capable de tracer sur son ardoise :

VI + II = VIII, VII — II = V, etc.

Tous les exercices avec les bâtonnets, dont nous avons donné plus haut quelques exemples, doivent être répétés par le calcul écrit[1]. On laissera d'abord à l'enfant la faculté de confronter ses opérations écrites avec le calcul auquel il s'est livré sur des objets. Peu à peu, il se passera de ce secours et sera en état de lire au tableau ou d'écrire sous la dictée sur son ardoise la série des combinaisons des dix premiers nombres. Si l'on adopte les chiffres romains, il sera bon de ne

1. Avons-nous besoin de dire que nous prenons ici les mots *calcul écrit* dans un sens fort restreint. A aucun degré de la salle d'asile, il ne doit être question de faire faire aux enfants ce qu'on appelle, à l'école primaire, des opérations écrites. Rien n'est plus contraire au développement de la faculté de calculer que les longues colonnes d'additions, les soustractions compliquées, les multiplications de plusieurs chiffres, etc., etc., que l'on fait faire mécaniquement à l'élève avant de l'avoir exercé au calcul mental et sans qu'il sache au fond ce que c'est que soustraire, diviser, etc. Le calcul mental est tout dans les premières années, et quand l'écriture intervient, ce ne doit être que pour fixer, par la repré-

point négliger d'employer parallèlement les chiffres arabes, qui ne tarderont pas à être les seuls auxquels on aura recours. Néanmoins la numération romaine pourra rendre encore de grands services pour la formation des dizaines.

L'étude des nombres supérieurs à 10 n'offrira pas de difficulté, pourvu que l'on ait soin de ramener constamment l'élève aux combinaisons fondamentales qu'il possède déjà. Lui pose-t-on, dans les exercices oraux, une question comme celle-ci : 14 + 23 ? Il faudra lui démontrer que cette question ne diffère pas de beaucoup d'autres qu'il a déjà résolues ; qu'il sait parfaitement : 1° que 1 + 2 = 3, par conséquent que 1 dizaine + 2 dizaines = 3 dizaines ou trente ; 2° que 4 + 3 = 7, d'où 14 + 23 = 37. Une série de questions telles que les deux nombres à additionner se terminent par 3 et par 4 rompra l'élève à l'usage du procédé. Grâce à ces décompositions, de très jeunes enfants arrivent à calculer mentalement, avec beaucoup de sûreté et de promptitude ; une fois mis sur la voie, ils prennent un vif plaisir à chercher eux-mêmes la meilleure méthode pour résoudre rapidement les questions.

Mais ne perdons pas de vue que cette sûreté et cette rapidité dans le calcul ne peuvent être obtenues que par

sentation matérielle, les données qui pourraient échapper à la mémoire durant les calculs; si l'on en fait un autre usage, on affaiblit la faculté calculatrice. Nous interrogions, il y a quelque temps, deux élèves : l'un, âgé de six ans et demi, n'avait fait que du calcul mental; l'autre, qui avait de dix à onze ans, nous était annoncé comme faisant irréprochablement les *quatre règles et leurs preuves*. Nous posâmes trois questions que voici : 37 × 5, 1664 : 8, 65 × 19. L'enfant de six ans et demi nous donna les résultats au bout de quelques instants de réflexion; l'élève fort sur les quatre règles déclara qu' « il ne pouvait faire cela que la plume à la maiu ».

un enseignement qui procédera avec une sage lenteur. La marche en avant doit être bien divisée en petites étapes ; il faut revenir souvent sur le chemin déjà parcouru pour assurer les progrès accomplis, savoir s'arrêter longtemps au besoin sur le même point et attendre patiemment que la lumière se fasse ou plutôt la faire à force d'exercices variés, portant sur le point ou les points qui semblent offrir aux élèves une difficulté particulière. Tout s'enchaînant avec rigueur dans la science des nombres, la moindre lacune pourrait nuire à la clarté des idées qui se formeront dans l'esprit des enfants. Chaque nombre doit être pris pour ainsi dire corps à corps et faire l'objet d'une étude complète ; on en fera chercher tous les diviseurs, ainsi que les multiples inférieurs au nombre qu'on aura résolu de ne pas dépasser (le nombre 100 d'après le décret du 2 août). Suivant la force et l'âge moyen de ses élèves, la directrice se renfermera, pour cette étude, dans les vingt ou trente premiers nombres, ou les passera tous en revue de 1 à 100. Nous ne faisons pas de doute que, sous une bonne direction, les élèves de dernière année de l'école maternelle ne deviennent capables de répondre à des questions comme celles-ci :

« J'écris le nombre 15 au tableau. Qui me dira par quoi l'on peut diviser 15 ?

— Par 3... Par 5.

— Combien de fois 15 contient-il 3 ?

— 5 fois.

— Et 5 ?

— 3 fois.

— Quel est le cinquième de 15 ? Le tiers de 15 ?

— 15 est-il divisible par 2 ?

— 15 n'est pas divisible par 2 ; c'est un nombre impair.

— Est-il divisible par 4 ?

— Non, puisqu'il n'est pas divisible par 2 ; il ne l'est pas non plus par 8.

— Citez un nombre qui soit divisible par 3 comme 15.

— 9.

— Citez tous les nombres divisibles par trois dans les deux premières dizaines.

— 3, 6..... 18.

— Bien, 3, 6..... 18 ont pour *diviseur commun* 3.

— Y a-t-il un diviseur commun entre 15 et 8 ?

— Non.

— Entre 10 et 15 ?

— Oui, mais ce n'est pas 3, c'est 5.

— Avez-vous bien donné tous les diviseurs de 15 ?

— Non ; on peut encore le diviser par 15.

— C'est-à-dire *par lui-même* ; tout nombre est divisible par lui-même.

— Quel est le diviseur commun entre 15 et 5 ?

— C'est 5 lui-même.

— Combien font 2, 3... 6 fois 15 ?

— 30, 45... 90.

— Combien de fois 15 est-il contenu dans 50 ?

— 3 fois.

— 3 fois exactement ?

— Non, il reste 5 (nous donnons les réponses sous la forme même qu'avaient celles que nous avons recueillies en interrogeant).

— Cherchez tous les diviseurs du nombre 21, du nombre 36, du nombre 45, » etc.

Les élèves les moins avancés peuvent être autorisés à se servir ici des bâtonnets. On laissera d'abord l'enfant chercher au hasard ; mais on le mettra bientôt sur la

voie d'une recherche méthodique qui lui fera faire une économie de temps. Quand il aura dressé la liste des diviseurs d'un nombre, de 36 par exemple, on lui posera les questions suivantes : Quelle est la moitié de 36? Quel en est le quart, le tiers, le sixième, etc.

Ces exercices ont une extrême importance et ils intéressent beaucoup plus les enfants que les éternels petits problèmes sur l'addition et la soustraction des pommes et des noix. Ce n'est pas à dire qu'il faille proscrire les problèmes; loin de là! mais la dose de calcul qui peut y entrer est trop faible pour que l'on puisse compter beaucoup sur les progrès qu'ils mettront en mesure de faire.

D'ailleurs, les exercices que nous venons d'indiquer conviennent parfaitement à l'âge de nos enfants, puisqu'ils consistent à *observer des faits*. C'est un *fait* facile à constater pour l'enfant que 8 et 9 n'ont pas de diviseur commun : ses bâtonnets eux-mêmes, dont il cherche vainement à faire dans les deux cas le même nombre de groupes, lui en donnent la preuve palpable. Facile encore de se convaincre que 4 ne divise pas 25, car si 20 est divisible par 4, 5 ne l'est pas; que 6, qui divise 12, divise aussi 48 qui contient un nombre exact de fois 12, etc. Ce qui nous paraît abstrait, lorsque nous le lisons dans un traité d'arithmétique sous le titre de *principes sur la divisibilité*, est en réalité une collection de faits positifs dont l'étude rentre dans le cadre d'une éducation élémentaire basée sur l'observation. Nous engageons donc vivement les directrices à donner une grande attention à cette partie de leur enseignement. Au point de vue pratique, leurs élèves y gagneront beaucoup; ils feront en se jouant, par le calcul mental, des multiplications difficiles en apparence, longtemps avant

d'avoir entendu parler de la récitation de la table de Pythagore, et lorsque, à l'école primaire, on les placera devant le tableau noir, la craie à la main, la division ne sera pas pour eux ce mystère impénétrable qui est resté, nous l'avouons, un des mauvais souvenirs de notre enfance.

Il serait excellent de faire calculer les enfants matin et soir pendant quelques minutes. La leçon doit être courte, très courte, surtout si elle ne consiste qu'en calcul mental, et il importe qu'elle soit menée vivement. Il faut que la maîtresse ait préparé ses questions et qu'elle les relie fortement les unes aux autres. Une interrogation faite au hasard, dans laquelle on promène sans suite l'élève à travers toutes les questions qu'on le suppose capable de comprendre, peut être bonne dans un examen pour constater les connaissances acquises et s'assurer que l'esprit a la souplesse nécessaire pour changer rapidement de point de vue ; mais elle ne vaut rien dans une leçon proprement dite où il est essentiel, au contraire, d'aller pas à pas et où l'on se propose d'*instruire* l'élève, et non de le surprendre et de l'embarrasser par des questions difficiles.

On nous permettra de laisser ici la parole, sur la *conduite* de la leçon de calcul, à l'auteur d'un petit livre que nous avons déjà cité et qui sera bientôt, nous l'espérons, dans les mains de toutes les directrices : « Il ne » faut poser, en général, que des questions assez faciles, » assez simples pour que les enfants y puissent répondre » sans réfléchir, pour ainsi dire. Les questions complexes, » subtiles, font souvent perdre un temps précieux ; » elles fatiguent les enfants sans profit réel et les découragent.

» Énoncer la question lentement, distinctement, ne

» l'*énoncer qu'une fois* et, de temps à autre, quand cela » paraît nécessaire, écrire au tableau les chiffres les » plus importants à retenir.

» A un signal donné, un petit coup sec de crayon » sur le bureau, les élèves prêts à répondre lèvent la » main.

» L'élève choisi par le maître dit son résultat (dési- » gner l'élève du regard ou du geste et prendre de pré- » férence les élèves les moins sûrs).

» Ceux qui ont trouvé un résultat différent continuent » à tenir la main levée ; ceux qui approuvent la réponse » donnée ouvrent les doigts. Le maître peut juger d'un » coup d'œil de la force moyenne de sa classe.

» Pour ne pas imposer aux enfants une tension » d'esprit trop continue, on fait bien de s'adresser à » tour de rôle à des groupes d'élèves : à ceux de droite, » aux groupes de gauche, à ceux des deux premiers » bancs, etc., puis faire concourir les groupes entre eux. » Le succès de chaque élève est ainsi attribué à son » groupe tout entier [1]. »

Ces excellentes directions ne pourront pas toujours être suivies de point en point dans des classes très nombreuses de jeunes enfants ; mais on gagnera néanmoins beaucoup à s'efforcer de s'y conformer dans la mesure du possible. On pourra aussi employer avantageusement, avec les élèves les plus avancés, le procédé en usage à l'école de la Martinière ; il consiste à munir chaque élève d'une ardoise sur laquelle il écrit sans rien dire la réponse qu'il a trouvée. Au signal : « L[illegible]

1. M. Braünig, *Calcul mental, manuel du ma*[illegible] quons encore à nos lectrices, comme source d'in[illegible] le travail publié par M. Frieh, inspecteur à [illegible] dans la *Revue pédagogique*, et en brochure sous [illegible] *mières leçons de calcul.*

ardoises, » toute la classe place devant les yeux du maître les résultats obtenus par le calcul mental. L'emploi de ce moyen exclut des réponses l'à peu près, l'hésitation et il permet de maintenir l'ordre et le calme dans la classe, tout en excitant vivement l'émulation.

L'enseignement du calcul comprend, d'après le décret, « des applications très simples du système métrique. » Il s'agira simplement, pour se conformer à cette partie du programme, de familiariser les enfants avec quelques-unes des mesures les plus usuelles; la connaissance qu'on leur en donnera aura un caractère tout à fait pratique. Néanmoins, il y aura aussi, à d'autres égards, quelque profit à retirer de cette étude; c'est ainsi que l'enfant qui aura manié le mètre, et qui en connaîtra bien les divisions, comprendra plus aisément les nombres décimaux. Quelques questions sur la monnaie donneront lieu à des calculs intéressants pour les enfants qui auront de très bonne heure l'occasion de les utiliser dans la vie ordinaire.

Enfin il serait à désirer que l'on pût accoutumer les élèves à évaluer d'une façon à peu près exacte, en s'aidant de leurs sens seulement, les quantités que représentent les mesures métriques. Pour les longueurs, on atteindra ce résultat en faisant, avec suite, les exercices d'évaluation à vue dont il a été question au chapitre du dessin [1]; on arrivera vite à faire trouver si tel carreau de vitre a plus ou moins de 50 centimètres de hauteur, tel mur plus ou moins de 8, de 10 mètres de longueur. Il faudrait pouvoir dire de même, en voyant verser du grain sur la table, par exemple : « Il y a là 1, 2, 3 litres d'avoine; » en regardant un plat creux, un baquet : « Voilà qui doit contenir tant de litres d'eau environ. »

1. Voir page 135.

Les poids devraient faire l'objet d'exercices analogues : « Ce paquet pèse plus que le poids d'un kilogramme que voici; pèse-t-il 2 kilogrammes? » La balance servirait à contrôler les appréciations et serait maniée à tour de rôle par les élèves. A vrai dire, des exercices de ce genre sont plutôt, quant au résultat pratique au moins, du ressort des classes primaires. Mais, comme tout ce qui est gymnastique des sens est d'autant plus facile que les enfants sont plus jeunes, peut-être ne sera-t-il pas mauvais d'en commencer la série dès l'école maternelle.

CHAPITRE VII

L'HISTOIRE NATURELLE

SOMMAIRE. — Où il faudrait donner les premières leçons d'histoire naturelle. — L'enseignement à l'aide d'objets réels. — Inconvénients de l'emploi hâtif des images. — Que l'enfant a sous les yeux les spécimens nécessaires pour les premiers exercices. — Manque d'ordre apparent dans des leçons où la classification ne jouera aucun rôle; ordre suivi en réalité par la maîtresse; difficultés de la tâche de celle-ci. — Le monde des bêtes; le monde des plantes. — Qu'il faut autant que possible montrer à l'enfant les êtres vivants, la nature à l'œuvre. — Collection d'échantillons recueillis par les enfants et les maîtresses. — Les minéraux; qu'ils peuvent aussi exciter la curiosité des enfants. — Quelques suggestions pour des leçons sur les pierres, les métaux, etc.

C'est au milieu des champs, des prés et des bois qu'il faudrait pouvoir donner les premières leçons d'histoire naturelle. On montrerait à l'enfant les êtres vivants dans les circonstances mêmes où ils se développent ; l'insecte sur la fleur qu'il suce ou sur la feuille qu'il ronge, l'oiseau cherchant au vol sa proie, la plante qui croît en puisant dans le sol sa subsistance. Les objets inanimés seraient vus aussi dans les conditions qui en expliquent les changements ; on trouverait au bord des ruisseaux le caillou que les eaux ont poli en le roulant avec elles, le sable fin ou le limon que cette même eau courante détache des morceaux de roches qu'elle triture. Alors l'histoire naturelle serait vraiment l'histoire de la vie et de l'incessante transformation de toutes choses. Nul doute qu'elle n'eût ainsi un intérêt puissant.

Par malheur, un tel plan d'études n'est qu'un rêve;

c'est entre les quatre murs d'une classe qu'il faut commencer à initier l'enfant à la connaissance de la nature.

Du moins, il serait à désirer que la réalité se rapprochât le plus possible de ce rêve, qui est un idéal, et que l'enseignement de l'histoire naturelle fût aussi vivant que le permettent les conditions dans lesquelles nous sommes contraints de le donner.

Ce vœu semble être implicitement exprimé dans l'article du décret qui demande que cet enseignement soit donné à l'aide d'*objets réels*. On a fait jusqu'ici un singulier abus des gravures; à coup sûr, nous n'avons garde de méconnaître les services qu'elles peuvent rendre en certains cas. Mais qui ne voit que l'observation des choses elles-mêmes est infiniment plus simple et vaut cent fois mieux [1]?

Le petit Parisien qui s'arrête à regarder avec des yeux émerveillés les *bêtes* du Jardin des Plantes, la panthère qui bondit dans son étroite cage, le lion qui dort sa grosse tête entre les pattes et se relève majestueusement si on l'éveille, l'ours grizzly, qui tourne infatigable et

1. Nous sommes tellement habitués à la représentation des choses par le dessin, nous acceptons si bien les conventions qu'elle suppose, que nous ne nous rendons pas compte de la difficulté qu'éprouve un petit enfant à *lire* un dessin; cette difficulté est énorme. Pour la mesurer, essayez d'une expérience que nous avons souvent faite : montrez, non à un petit enfant qui ne peut guère exprimer ses impressions, mais à un paysan très ignorant, qui jamais ne vit de gravures, une image quelconque; vous serez stupéfait des confusions étonnantes qu'il fera et de ses réflexions bizarres. La difficulté du travail d'interprétation nécessaire pour comprendre un dessin est fort bien indiquée dans le passage suivant — d'ailleurs un peu trop absolu selon nous — d'un récent article de M. Ponchet sur l'*Enseignement des sciences naturelles :* « Une conséquence de la direction qu'il convient, selon nous, de donner au premier enseignement des choses naturelles est la suppression des représentations murales de zoologie ou de botanique dans la première classe, où l'enfant n'a pas encore l'esprit convenablement fami-

promène ses terribles griffes contre les barreaux de fer, ce petit Parisien sait plus de zoologie à la fin de sa promenade que ne lui en auraient appris en un temps fort long les planches les plus soigneusement faites et les explications les plus abondantes.

« C'est bon à dire, nous objectera-t-on. Mais, fussions-nous à Paris, nous ne pourrions pas aller faire la classe au Jardin des plantes. De plus, la presque totalité des salles d'asile de France est fort loin de toute ressource de ce genre, et l'on ne peut annexer une ménagerie à chacune de nos écoles. » — C'est vrai. Mais si les superbes fauves des deux mondes ne peuvent être vus qu'au Jardin des Plantes, il y a, par tous pays, des animaux qu'il est intéressant pour l'enfant de connaître et sur lesquels il importe d'autant plus d'attirer son attention que ce sont ceux dont il est entouré, dont il sera entouré toute sa vie. C'est aux animaux domestiques qu'il faut demander les premières connaissances en zoologie, mais à eux-mêmes, non à leur image. Au lieu de montrer à l'enfant le portrait plus ou moins

liarisé avec la perspective, les raccourcis, les grandissements, les réductions, toutes ces notions abstraites en définitive, qu'il faut posséder pour tirer un parti utile des représentations planes appliquées aux objets naturels. C'est tout ce travail d'interprétation qu'on appelle, par un singulier abus de mots, l'*enseignement par les yeux*. Mais le courant est de ce côté, et l'usage tend, de plus en plus, à s'introduire de tapisser les murs des écoles enfantines et des salles d'asile de tableaux, de gravures, de dessins, d'estampes de toute sorte. Chaque librairie a les siennes. On va, dans ces séries murales, jusqu'à représenter un chat, une poule, un chien et un cheval. Pourquoi pas le soleil et la lune, qu'on voit beaucoup moins souvent? Dans la classe préparatoire, et comme appui à l'enseignement que nous y voudrions voir donner, ce ne sont pas des représentations figurées, ce sont des objets naturels qu'il faut, autant que possible, mettre sous les yeux des enfants. » (*Revue scientifique*, 27 mai 1882.)

bien réussi d'un chat ou d'un chien, portrait qui ne lui apprendra rien du tout qu'il ne sache déjà, rendez-le plutôt attentif à des faits qu'il n'a pas encore su voir, et qu'il peut étudier directement sur ses amis, le chat et le chien de la maison. « Vous connaissez tous le chat et le chien? En quoi se ressemblent-ils? En quoi diffèrent-ils? Le chat vous a griffé quelquefois; et le chien? Le chat fait patte de velours quand il veut, il rentre ses griffes: et le chien? Demandez au chien ou au chat de vous montrer leurs dents. Sont-elles toutes de même forme? Y en a-t-il de plus longues, de plus pointues que d'autres? Où sont placées ces dents longues et pointues? Savez-vous à quoi elles servent? Tâchez de voir un jour les dents d'un cheval, ou d'un mouton, ou d'une vache. Ces animaux ont-ils des dents canines? Se nourrissent-ils comme le chien et le chat? etc., etc. »

Ces questions et les notions qu'elles vous amènent à introduire sont plus intéressantes et plus instructives que la contemplation d'une image, souvent peu ressemblante, dont la maîtresse suit le contour avec la touche en se livrant à des considérations sur la vache « qui est un quadrupède et qui nous donne de bon lait ». Pour faire de bonnes réponses, l'élève est obligé de réfléchir, d'observer de plus près, dans l'intervalle d'une leçon à l'autre, ce qu'il croyait connaître et ce dont il n'avait, par le fait, qu'une idée fort vague. Il est fort possible que l'enfant, qui voit peut-être tous les jours le chat ou le chien ronger un os, n'ait jamais songé à remarquer les dents de ces animaux; votre question va le solliciter à le faire. Gardez-vous bien d'y répondre vous-même; laissez à l'enfant le plaisir de la découverte. Il est excellent qu'il quitte le soir l'école avec une *tâche* dont il

s'acquittera à la maison; il faut que son esprit soit actif même en dehors des heures de classe et qu'il s'instruise dans la vie ordinaire comme sur nos bancs. Il n'est pas le moins du monde nécessaire, on le voit, pour faire avec lui de l'enseignement de choses, d'amener tout un troupeau à l'école.

Si l'on veut au contraire lui faire étudier des animaux qui lui sont moins familiers, il sera essentiel de les lui présenter quand cela sera possible. Vous proposez-vous de donner une leçon sur les oiseaux ? Un serin dans sa cage, un pauvre pierrot tombé du toit que vous tiendrez dans la main, vaudront les plus belles gravures.

S'agit-il de faire remarquer les six pattes de l'insecte, ses antennes, la division de son corps en trois parties, etc.? A une collection d'insectes méthodiquement piqués dans une boîte, nous préférerons encore, nous l'avouons, le hanneton vivant, la *jardinière*, la cétoine, que l'on ira chercher au jardin et que l'on y reportera ensuite; c'est à la fois plus simple et plus attrayant. Une écrevisse, une limace sur la feuille qu'elle vient de dévorer à moitié serviront de texte à quelques explications — très élémentaires — sur les crustacés et les mollusques. La petitesse de l'une et de l'autre créera quelques difficultés pratiques à la directrice; mais avec un peu d'industrie, elle s'en tirera. Un poisson quelconque, qui arrive tout droit du marché et qui ne fera qu'apparaître en classe avant de passer à la cuisine, nous montrera ses nageoires, ses écailles, ses curieuses mâchoires, ses branchies cachées sous les *ouïes* que nous soulèverons; nous ne verrions nul inconvénient à rapporter le lendemain sur notre bureau ce qui restera du poisson, c'est-à-dire la grande arête centrale qui est sa colonne vertébrale; nos enfants commenceraient

ainsi à se former une idée assez exacte, non seulement de l'aspect extérieur, mais encore de la structure intérieure d'une classe importante d'animaux.

« Mais, pourrait-on nous dire, en raison même du parti que vous chercherez à tirer pour vos leçons des choses que la vie ordinaire met entre vos mains, vous ne ferez qu'un enseignement incomplet, fragmentaire, livré au hasard des occasions qui se présenteront à vous. » Cette objection ne nous paraît pas avoir beaucoup de force. Il est plus utile, à l'école maternelle, d'étudier soigneusement quelques sujets que de passer en revue de longues listes d'animaux sur chacun desquels on ne pourra dire que fort peu de chose à l'enfant. Quel est le but qu'on poursuit en introduisant un peu d'histoire naturelle dans les études du premier âge? On veut apprendre à l'enfant à bien voir, éveiller chez lui la curiosité des choses de la nature, lui faire entrevoir la complication, la diversité, la richesse du monde dans lequel il vit; c'est tout : de savoir proprement dit, il ne peut guère être question à cet âge.

Pour atteindre notre but, il faudrait aussi montrer la nature à l'œuvre. L'enfant auquel vous dites que la chenille devient papillon est frappé de ce que vous lui racontez. Combien il le serait davantage si vous le faisiez assister à cette métamorphose! La chose n'est pas impossible. Nous avons vu une directrice d'école élever dans une petite boîte quelques vers à soie qui grossirent, muèrent, firent leurs cocons et devinrent papillons sous les yeux des écoliers et à leur grande joie.

On avait affirmé à un petit élève de notre connaissance que les têtards se transformaient en grenouilles; il voulut se convaincre par lui-même de la vérité du fait et il ne trouva rien de mieux que de pêcher un jour

dans une mare et d'installer dans un bocal trois ou quatre de ces bestioles : « Fi les vilaines bêtes! s'écria la mère en découvrant le bocal sur la fenêtre de la salle d'études. Qu'on me jette ces horreurs au plus vite! » Le précepteur de l'enfant, assez bien avisé, intercéda pour les innocents têtards qui furent observés chaque jour avec un intérêt passionné jusqu'au moment où ils devinrent de très authentiques grenouilles que l'enfant, très fort sur la respiration aquatique et la respiration aérienne, les branchies et le poumons, alla déposer sur le bord d'un étang. L'aquarium représenté par le modeste bocal de notre petit garçon ne nous paraîtrait pas déplacé dans les écoles maternelles; nos enfants y verraient avec délices nager quelques petits poissons, des têtards, de petits mollusques d'eau douce qu'il est aisé de trouver presque partout, etc., etc.

Nous voudrions, en résumé, qu'on mît sous les yeux de l'enfant, autant que possible, l'animal lui-même et de préférence l'animal vivant. A son défaut et pour les cas où cette méthode ne sera pas applicable, il sera bon de se procurer comme pièces à l'appui des leçons et de faire collectionner aux élèves eux-mêmes des objets faciles à conserver tels que laine, poils, plumes, écailles, fragments d'os, de corne, etc.

Il ne serait pas inutile, pour la section la plus avancée, d'avoir quelques squelettes afin de donner aux enfants une idée de la structure intérieure des animaux dont ils auront d'abord étudié les caractères extérieurs; un spécimen pour chaque classe de vertébrés suffirait. Toutefois, ce matériel, assez coûteux, ne nous paraît pas indispensable ; il le deviendra plutôt dans l'école enfantine et l'école primaire ; à l'école maternelle, aucune classification n'est nécessaire en zoologie.

Ce n'est pas qu'un certain ordre ne doive pas être suivi par la maîtresse ; il importe, au contraire, qu'elle s'applique à choisir, dans chaque embranchement, et, s'il est possible, dans chaque classe, quelques animaux dont elle fera remarquer avec soin les caractères essentiels [1]. De la sorte, les cadres de l'enseignement ultérieur seront formés ; les connaissances plus complètes que l'élève acquerra par la suite viendront se grouper autour des premières notions qu'il possèdera. C'est toujours en vue de l'avenir, de la suite de l'instruction qu'il faut se placer en enseignement, surtout dans un enseignement comme celui de la salle d'asile, qui est essentiellement préparatoire. Cette nécessité même fait la difficulté de la leçon élémentaire. Ce que nous pouvons apprendre à un petit enfant est peu de chose. La partie vraiment importante de notre tâche consiste à le mettre en état de s'assimiler plus tard des connaissances et de se faire des idées justes. Pour s'en bien acquitter, il faudrait posséder un savoir très étendu, connaître le but final pour diriger les premiers pas. Le choix dont nous parlions tout à l'heure des animaux d'une classe qui serviront provisoirement de représentants à la classe entière est en lui-même chose fort délicate et demandera

1. Parmi les caractères qui servent de base à la classification, il en est qui ne tombent pas sous l'observation des enfants ; il faut les omettre et insister uniquement sur ceux qu'ils peuvent constater ; voici, par exemple, les caractères (ou une partie des caractères) des mammifères et des reptiles ; nous donnons en italique ceux qu'il faudra signaler à l'enfant dans les animaux appartenant à ces classes qu'on lui présentera :

Mammifères. — *Mamelles. Sang chaud.* — Circulation complète et cœur à quatre cavités. Respiration pulmonaire simple. *Corps garni de poils*, etc.

Reptiles. — *Pas de mamelles. Sang froid.* — Circulation incomplète. Cœur à trois cavités. *Corps garni d'écailles*, etc.

aux directrices beaucoup de lectures, d'étude et de réflexion [1]. Heureusement, d'excellents livres [2], dont quelques-uns sont dus à la plume des maîtres de la science contemporaine, peuvent leur servir de guide en cette matière. Qu'elles ne se lassent point de les consulter; elles y puiseront d'abord les faits exacts, les connaissances positives qui peuvent fort bien leur avoir fait défaut jusqu'à présent, vu la nouveauté de cette branche d'étude dans nos programmes; elles y trouveront aussi des idées sur l'*ordre* à introduire dans leurs leçons et la manière de présenter les sujets à étudier. Elles ne sauraient trop lire et relire. En histoire naturelle, plus encore qu'ailleurs peut-être, il faut savoir beaucoup pour enseigner peu.

D'ailleurs, des connaissances trop sommaires seraient d'une médiocre utilité avec de petits enfants; précisément parce qu'on ne traite avec eux qu'un nombre de sujets restreint, il faut connaître sur chacun de ces sujets assez de choses pour les y intéresser; les détails ne sont pas à redouter : c'est en ramenant souvent et de manières diverses la pensée sur le même objet qu'on réussit à la familiariser avec lui. Les animaux ont le don de plaire à l'enfant et il ne se lasse guère d'en entendre parler. Les observer et les entendre décrire ne lui suffit pas; il s'intéresse bien plus encore à leur genre de vie, à leurs voyages, à la façon dont ils vont à

1. Le choix du *chat*, que nous avons fait tout à l'heure, n'est pas arbitraire; il se justifie non seulement par la place que cet animal occupe dans nos maisons, mais par son importance comme type de la nombreuse bande des carnivores, des animaux chasseurs.

2. Citons entre autres, et au premier rang, deux ouvrages qui sont indispensables à nos directrices d'écoles maternelles, bien qu'ils visent un degré un peu plus avancé des études : la *Zoologie*, à l'usage de la classe de huitième, par M. Paul Bert, et la *Première année d'enseignement scientifique*, du même auteur.

la recherche de leur proie, aux soins que prennent les mères de leurs petits. Montrez-lui, dans vos récits, le castor construisant sa maison ; les divers oiseaux préparant leurs nids, si variés et presque tous si industrieusement bâtis ; la couvée, objet de tant de sollicitude ; parlez du long sommeil hibernal de la marmotte ou du loir ; de la curieuse société d'abeilles qui habite une ruche ; des voyages de l'hirondelle et des autres oiseaux migrateurs de nos pays ; de l'habileté que déploie l'araignée dans le tissage de sa toile, de sa patience à guetter le pauvre moucheron qui va s'y embarrasser, etc., etc.

Les gravures, dont nous avions l'air de médire tout à l'heure, sont précieuses, surtout si elles montrent l'animal en action, pour accompagner de sembables récits ; d'ailleurs, il est bien entendu que nous nous élevons contre leur usage prématuré et leur abus, et non contre leur emploi qui devient indispensable lorsqu'on parle d'animaux étrangers à nos climats. Or, on ne peut ni ne doit, selon nous, éviter de mentionner ces animaux ; quand on a fait observer le chat domestique, il est tout indiqué de dire un mot de ces gros chats qui s'appellent le lion, le tigre, la panthère, le léopard, et d'en montrer la représentation figurée. Après les ruminants que nous pouvons aller voir à l'étable, le chameau, la girafe, le renne seront les bienvenus. La première place doit appartenir à coup sûr aux animaux du pays, que les élèves ont l'occasion de voir et de connaître directement ; mais borner là leurs études serait les renfermer dans un cercle trop étroit. Que l'on prenne pour point de départ constant ce que voit l'enfant, mais que l'on agrandisse peu à peu son horizon.

Il ne paraît point très nécessaire de consacrer des leçons spéciales à « la désignation des parties principales

du corps humain » prescrites par le programme. C'est à la gymnastique, en faisant jouer ses articulations, en étendant et en fléchissant ses membres que le petit enfant apprendra le plus aisément le nom des diverses parties de son corps qu'on est forcé de prononcer pour commander les mouvements. L'observation de sa personne n'a pour lui qu'un médiocre intérêt. Quant à ses organes internes, il est fort difficile de lui en donner une idée, plus difficile encore de lui en expliquer les fonctions ; si on lui en parle, ce ne doit être que d'une façon très sommaire. Dites-lui en gros, si vous voulez, que nous respirons par les poumons ; que les aliments que nous avalons vont dans l'estomac et sont destinés à devenir du sang ; que ce sang circule dans tout le corps par de petits conduits que vous pourrez nommer ; ajoutez que les animaux ont des organes analogues aux nôtres, — mais ne vous lancez point dans des explications sur la respiration, la digestion, etc., que nous avons le regret d'entendre donner quelquefois à des enfants qui ne les comprennent pas du tout par des maîtresses qui ne les comprennent pas très bien. C'est à d'autres écoles que les nôtres que revient le soin d'enseigner ces notions pour reprendre ensuite l'étude de la zoologie autrement que nous ne pouvons le faire à la salle d'asile.

Du reste, assez étendu est déjà notre domaine pour que nous ne cherchions pas à en sortir. Après le monde des bêtes, le monde des plantes, champ bien vaste encore, quoique moindre que celui de la zoologie ; nous allons être forcés de le parcourir à très grands pas, car nous nous sommes un peu oubliés, comme auraient pu le faire les enfants, dans la société de nos amis les animaux ; heureusement, une partie de ce que nous avons

dit à propos d'eux s'applique également aux leçons sur les végétaux, et nous n'y reviendrons pas : la méthode, les procédés restent les mêmes pour les deux branches, parce que le but est identique. Apportez en classe une plante en pot : déracinez-la devant les enfants, faites observer et nommer les différentes parties : racine, tige, feuille, fleur, fruit, vous aurez donné une leçon de botanique à la portée de votre auditoire.

Plus tard, c'est avec les parties de la fleur que l'on fera connaissance, c'est la forme et l'aspect de la tige que l'on remarquera, la forme et la disposition des feuilles [1], la structure intérieure d'une branche ou d'un tronc d'arbre dont on aura fait une coupe transversale, une autre longitudinale, — vous demanderez cette coupe ou ces coupes à la première bûche venue si vous n'avez pas le temps de la faire faire spécialement pour la classe. — Avec des gerbes d'herbes et de fleurs des champs, on apprendra à distinguer et à nommer les principales plantes de la contrée ; on signalera quelques-unes de leurs propriétés.

Rien ne sera plus facile que de faire former aux enfants une petite collection : échantillons de bois des principales essences, morceaux d'écorce, feuilles [2], fruits susceptibles de se conserver, — pommes de pin, marrons, glands, fèves, noix, etc., — graines, mousses, lichens. Tout cela devra être recueilli par les élèves, rangé, classé par eux. Le classement d'une partie des échantillons pourra être fait en vue de servir à des leçons consistant en monographies d'un arbre ou d'une

1. Voir le chapitre sur le dessin.

2. Des cahiers de papier, faits avec de vieux journaux, pourront recevoir les feuilles qu'on y fixera par le pétiole au moyen d'une épingle.

plante. Voici une case dont on pourra tirer ce qu'il faut pour une leçon sur le chêne : rondelle de bois avec son écorde rude, feuilles conservées entre des feuillets de papier, glands. Plus loin, quelques épis de froment, de seigle sont tout prêts pour une leçon sur les céréales, et ainsi de suite. Le petit musée sera évidemment plus riche si l'on est à la campagne ou dans une petite ville; mais partout il est possible de le constituer si l'on sait profiter de toutes les occasions. Sa formation sera pour les élèves un élément d'intérêt; il en est d'autres qu'une directrice un peu active ne négligera pas non plus. Qu'elle sème dans quelques pots des graines, des haricots, par exemple, dont elle pourra faire surveiller aux enfants la germination; ils seront ravis de voir se développer sous leurs yeux la petite plante. Un certain nombre de graines ayant été semées pour être sacrifiées, on les sortira de terre devant eux, les unes après les autres, à intervalles déterminés, pour leur montrer la graine gonflée et ramollie d'abord, puis s'entr'ouvrant au bout d'un certain temps pour laisser passer la tigelle, la petite racine s'enfonçant en terre, les premières feuilles cherchant la lumière. Si l'on avait un jardin, des semis nombreux seraient fort utiles; on peut, au besoin, les faire dans des caisses, noter avec les enfants le temps que met telle graine à lever, remarquer le premier aspect de la plante. Beaucoup d'observations intéressantes peuvent aussi être faites en dehors de l'école : A quelle époque fleurissent et fructifient telles espèces ? Lequel fleurit le premier de l'amandier ou du poirier ? Le cerisier a-t-il des feuilles lorsqu'il fleurit ? Et le pommier ? Et l'abricotier ? Le noisetier et le châtaignier fleurissent-ils à la même époque ? Pour répondre à de pareilles questions, il suffit au petit écolier, dans la plupart des cas, d'ouvrir

les yeux, mais c'est la chose qu'il songerait peut-être le moins à faire si vous ne lui en donniez l'idée; vous ne sauriez la lui suggérer trop tôt.

Ce qui vit, ce qui croît, que ce soit un animal ou une plante, a plus de charme que le monde inanimé des minéraux. Cependant il n'est pas impossible, avec quelques échantillons bien choisis, d'intéresser les petits enfants à l'observation des pierres et de leur apprendre un certain nombre de faits. Vos enfants seront enchantés de vous apporter, si vous les y autorisez, qui de jolis cailloux, qui du sable fin, qui de la terre glaise; les enfants d'un maçon vous fourniront des morceaux de pierre à bâtir, de la chaux; ceux d'un marbrier des fragments de marbre. Une fois lancés dans cette voie, c'est l'encombrement plutôt que la disette des échantillons que vous aurez à craindre. Si votre école a dans son voisinage des houillères, des mines, vous ne manquerez pas de vous faire apporter du charbon, des minerais. Quelques échantillons de métaux sont aussi fort utiles.

Que ferez-vous de ce petit musée si aisément formé? En enfermerez-vous les pièces dans votre armoire pour vous en faire honneur auprès des visiteurs de votre école et les montrer de temps à autre aux élèves à travers la vitre? Non, certes; tout cela est destiné à être vu de près, manié, retourné en tous sens par vous et par les enfants. N'ayez pas peur de détériorer les échantillons; ils n'ont pas coûté cher à l'école et un nouvel appel à vos petits pourvoyeurs vous permettra, quand vous voudrez, de les renouveler en masse. D'ailleurs, vous aurez eu soin de demander plusieurs exemplaires de chaque chose; ce n'est pas *un* caillou de silex, *un* morceau de pierre à bâtir qu'on vous aura apporté, mais

dix, quinze, vingt, de sorte que chaque groupe de deux ou de quatre enfants aura son échantillon devant lui, à portée de ses yeux et de sa main, et pourra suivre votre leçon.

Il n'en serait pas de même avec ces échantillons minuscules qu'on tire de flacons bien étiquetés et que la maîtresse présente de loin aux élèves; il ne manque à chacun de ces derniers qu'une lunette d'approche pour se conformer à l'invitation qu'on lui adresse, d'*observer* l'objet en question. L'emploi des collections toutes faites est, en certains cas, d'une absurdité qui touche au grotesque. On connaît l'histoire de ce brave instituteur de campagne qui, voulant faire une leçon sur la terre végétale, détache d'un beau *cadre*, portant au haut les mots : « Collection pour leçons de choses, » une petite bouteille qui y est artistement ficelée, en tire une pincée de terre et commmence sa démonstration. « Eh! mon brave homme, dit le visiteur qui assiste à la classe, si vous professiez sur un navire, en pleine mer, nous comprendrions que la terre, denrée rare, se trouvât sur votre bureau en quantité infinitésimale; mais vous êtes sur le plancher des vaches; que n'allez-vous dans le champ voisin chercher quelques bonnes pelletées de terre que vous montrerez toutes fraîches à vos élèves, avec les brins d'herbe qui témoignent encore que c'est bien là de la terre végétale, voire même avec les bestioles, les vers de terre qui la drainaient là où vous l'êtes allé prendre, et où vous auriez pu, au surplus, vous contenter d'envoyer vos élèves l'observer, en vue de la leçon, plus attentivement qu'ils ne l'avaient encore fait. » Nous ne nous portons point garant de l'authenticité de l'anecdote, qui nous a cependant été rapportée par des gens très sérieux : mais, à supposer

que le narrateur y ait mis un peu d'exagération, le fond en est par malheur vraisemblable. Nous n'avons que trop d'exemples du peu de recours que l'on a, pour ce genre de leçons, au simple bon sens d'une part et aux ressources qui se présentent naturellement de l'autre.

Mais revenons à l'usage que nous ferons de ce que nous avons recueilli autour de nous.

Vos pierres pêle-mêle sur la table, faites remarquer que toutes ne sont pas semblables. — « Voici un caillou grisâtre, luisant, très dur ; pas assez dur, cependant, pour que le cantonnier qui l'a pris, pour nous le donner, dans un des tas qu'il range sur le bord de la route, n'ait pu le casser avec son marteau. Regardez la *cassure*, elle est lisse. Si nous avions été là quand le cantonnier brisait ses cailloux pour *empierrer* la route, peut-être aurions-nous vu jaillir une étincelle ; ce n'est pas rare, avec cette sorte de pierre qu'on appelle *silex*. » Il est probable que les enfants vous interrompront ici pour vous dire qu'ils ont en effet vu jaillir du feu sous le marteau du casseur de pierres ou le sabot des chevaux. Vous pourrez parler du briquet, faire remarquer encore l'extrême dureté du silex dont l'arête aiguë raye la lame d'acier de votre couteau ; dire un mot, si le développement de vos enfants le comporte, des haches et des couteaux de pierre d'autrefois. — « Voici une autre pierre bien dure encore, mais qui n'a pas le même aspect que mon caillou. L'endroit où on l'a cassée est grenu, et en regardant très attentivement on y distingue trois parties différentes ; les voyez-vous ? » Il est fort possible que les yeux perçants et tout neufs de vos petits élèves parviennent à distinguer les paillettes de *mica*, les cristaux de *quartz*, le *feldspath* qui constituent le *granit*.

Si vous habitez l'Auvergne, la Bretagne, certaines régions pyrénéennes, vos enfants verront employer le granit pour les constructions; mais, dans la plus grande partie de la France, c'est en pierre calcaire que sont bâties les maisons. Vous avez une de ces pierres sur votre bureau. — « Elle n'a ni l'aspect grenu du granit, ni la cassure lisse du silex; de plus, elle se laisse rayer par le couteau. Si nous la mettions cuire à une chaleur très forte, elle deviendrait de la *chaux* que nous connaissons bien. Il en serait de même du morceau de marbre que voilà. » Si nous n'avions peur de paraître trop ambitieux pour nos petits observateurs de l'école maternelle, nous conseillerions de faire devant eux la petite expérience qui permet de distinguer, au moyen d'un acide, les pierres calcaires de celles qui ne le sont pas. La directrice qui aura dans son groupe de dernière année des enfants assez avancés pour en essayer sera sûre de les intéresser beaucoup.

Tout ce qui est *expérience* ajoute un grand attrait aux leçons; les petits préparatifs mêmes auxquels il faut se livrer excitent la curiosité de l'enfant; il est anxieux de voir ce qui va arriver et le fait qu'on veut lui apprendre se grave plus solidement dans sa mémoire quand il est entouré de circonstances qui ont frappé son imagination. C'est à l'institutrice d'exploiter cette disposition pour le plus grand bénéfice de ses élèves, sans s'écarter jamais de la simplicité qui convient à d'aussi jeunes esprits; si elle est un peu ingénieuse, elle inventera de petites expériences qui donneront certainement plus de résultats qu'elles ne lui coûteront de peine.

Les métaux figurent au premier chef parmi ces minéraux usuels que le programme recommande de

faire connaître. Les minerais auraient peu d'intérêt[1]; le métal lui-même en aura davantage : quelques morceaux de plomb, de zinc, d'étain, de fer, de cuivre, des fils ou des feuilles minces (en raison du prix élevé) d'or et d'argent vous permettront d'apprendre à distinguer et à nommer ces divers métaux et d'en faire constater quelques-unes des propriétés.

« J'ai là un morceau de métal (une plaquette de plomb de quelques millimètres d'épaisseur) que je vais faire passer à l'un de vous. Essayez de le courber dans vos doigts. On le peut, n'est-ce pas ? Redressez-le maintenant. Tàchez d'en faire autant avec ce morceau de fonte de fer. Impossible. Reprenez le premier échantillon, qui est du *plomb ;* frottez-le contre cette feuille de papier ; qu'est-ce qu'il y laisse ? Une trace grise. Pouvez-vous rayer le plomb avec l'ongle ? Oui, vous venez d'y faire une marque qui se voit très bien. Ce métal est si mou que l'ongle l'entame. De quelle couleur est-il ? Gris foncé ; mais il est très brillant quand il vient d'être coupé. Donnez-moi l'échantillon, pour que j'en enlève un morceau avec mon canif. Oui, vous avez bien entendu, je vais le couper avec mon canif ; voyez plutôt et regardez combien la petite tranche qui n'a pas encore été exposée à l'air est brillante. »

Voilà notre enfant renseigné sur quelques-unes des propriétés du plomb ; vous pouvez achever la leçon en indiquant les principaux usages de ce métal.

« Voyez-vous maintenant ce fil beaucoup plus fin qu'un cheveu ? C'est un fil d'or. L'or est de tous les métaux celui qui se laisse le mieux étirer en fils très fins; on peut aussi le réduire en feuilles si minces qu'on

1. Faisons une exception pour le cas où leur extraction serait une des principales industries de la contrée.

y voit le jour à travers[1]. Vous avez vu sur votre mètre la longueur d'un millimètre. Eh bien! pour faire avec ces feuilles un millimètre d'épaisseur, il faudrait en mettre les unes sur les autres dix fois mille, c'est-à-dire un nombre beaucoup plus grand que les plus grands nombres que vous connaissez déjà.

Venez placer votre oreille tout près de la tige de métal que je tiens; elle est flexible, je la plie... Vous entendez un petit bruit, ce que les ouvriers étameurs appellent le *cri* de l'étain. Voulez-vous à présent que je fasse fondre notre étain? Il fond si facilement que je puis le faire passer à l'état liquide dans un petit bateau de papier qui ne brûlera pas, pourvu que j'aie la précaution de placer, entre la flamme de la bougie et lui, cette mince plaque de tôle. Pour fondre le cuivre, l'argent, il faudrait une chaleur beaucoup plus forte. Avez-vous vu employer l'étain? et à quoi? etc, etc[2].

Si les leçons d'histoire naturelle sont constamment ramenées, comme nous venons d'en exprimer le vœu dans ce trop long chapitre, à des exercices d'observation, nos petits élèves connaîtront, au moment de nous quitter, un grand nombre d'animaux, de plantes et de minéraux. Nous estimons que cette connaissance sera pour eux le meilleur acheminement à comprendre ce que c'est que *l'animal*, *la* plante, *le* minéral. Ils ne

1. Nos lectrices peuvent se convaincre que ces feuilles d'or laissent en effet passer la lumière verte.

2. Les métaux ont déjà été mentionnés à propos des *Connaissances sur les objets usuels,* et la place qu'ils occupent, dans le présent chapitre, paraîtra peut-être insuffisamment justifiée. Mais les matières d'un enseignement comme celui de l'école maternelle ne sont pas susceptibles d'un classement bien rigoureux. De là, quelques répétitions et quelques licences prises avec l'ordre scientifique, lequel n'est point toujours celui que permet de suivre la pratique des petites classes.

répondront peut-être pas très couramment aux questions classiques sur les trois règnes, et nous ne jurerions pas qu'ils fussent capables de dire que l'homme est *omnivore* et que le pigeon est *granivore*. Mais ils sauront distinguer l'ortie de la luzerne, un champ d'avoine d'un champ de froment, un taon d'une guêpe; et, si vous leur montrez un objet naturel quelconque, ils seront en état de vous dire clairement, en français vulgaire, ce qu'ils auront su y voir. Nous croyons que c'est là tout ce qu'on est en droit de demander à des naturalistes de sept ans. Leur curiosité est éveillée, la passion de se rendre compte des choses commence à s'emparer de leur esprit; cela suffit pour nous donner l'espoir que, peu à peu, se dégagera pour eux de leurs études cette idée « de la toute-puissance des lois naturelles, de la régularité et de l'harmonie des phénomènes », qui est le plus grand profit de la connaissance des sciences naturelles.

CHAPITRE VIII

LA GÉOGRAPHIE

Sommaire. — Ce qu'il faut entendre par l'enseignement descriptif de la géographie. — Une leçon sur les montagnes de la France. — Rôle de l'observation dans les leçons de géographie. — L'orientation; exercices qu'elle comporte. — La carte. — Choix des cartes. — Cartes scolaires muettes. — Quelle est la meilleure carte. — Comment il faut faire usage de la carte avec les enfants. — Nécessité de prévenir la formation d'idées fausses. — Les notions de géographie générale à l'école maternelle; leur utilité; leur intérêt. — Étude de la France. — Montagnes, fleuves, grandes villes. — Le programme de la maîtresse.

L'article 20 du décret du 2 août, qui a trait à la géographie, est tout un petit programme. Il indique à la fois, d'une façon précise, le caractère de l'enseignement et les matières sur lesquelles il devra porter.

Examinons d'abord la première partie. « L'enseignement de la géographie, dit l'article, est descriptif ; il s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant. »

Que veulent dire ces mots : l'enseignement de la géographie est *descriptif?* Ils signifient que, là comme ailleurs, il ne faut pas se contenter de donner à l'enfant des *mots*, mais qu'il faut lui faire connaître les *choses*. Cette toute petite phrase est la proscription absolue de la nomenclature, des sèches énumérations de contrées, de fleuves, de montagnes, de villes qui ont été pendant longtemps, chez nous, la seule méthode d'enseignement géographique; nous allions dire la seule manière d'*apprendre* la géographie, mais nous nous reprenons, car chacun sait que ces longues listes de mots, ne

répondant à aucune réalité nettement entrevue, n'apprenaient la géographie à personne. Dans tous les cas, elles ne pouvaient être nulle part plus inutiles et plus fâcheusement ennuyeuses qu'à la salle d'asile; elles satisfaisaient aussi mal que possible à la condition que doit remplir toute étude proposée aux petits enfants : éveiller l'esprit. Nous avons vu, à propos de bien des sujets déjà, que le meilleur moyen d'éveiller l'esprit est de le mettre en présence des choses. Mais, pour la géographie, un obstacle surgit. Faire de l'enseignement par les choses quand il s'agit d'étudier un oiseau, une plante, un meuble de la maison ou de l'école, rien de mieux; tout cela peut être facilement apporté en classe, mis sous les yeux des enfants et soumis à leur observation directe. Comment s'y prendre pour appliquer la même méthode lorsqu'on veut enseigner la géographie, qui est, nous disent les manuels, la description de la terre? Le seul moyen de mettre en usage ici l'enseignement par les choses serait de faire faire à nos élèves le tour du monde; encore faut-il bien dire que nous devrions y consacrer plus de quatre-vingts jours, si nous voulions que nos jeunes voyageurs en rapportassent quelque idée, même sommaire, du globe sur lequel ils vivent.

Ne pouvant présenter les choses mêmes, c'est à leur description que nous aurons recours pour les faire connaître; cette description sera claire parce que nous en emprunterons les traits principaux à ce que l'enfant peut voir de ses yeux. L'enseignement descriptif « s'appuie sur l'observation des lieux où vit l'enfant ». Par là nous rentrons dans la méthode générale à laquelle la géographie ne sera pas plus soustraite que le reste; l'observation est encore une fois le point de départ.

Il faut bien s'entendre sur le sens exact de ces mots : « l'observation des lieux où vit l'enfant. »

Est-il question de faire faire aux enfants, comme le voudraient quelques personnes bien intentionnées, mais quelque peu chimériques, l'étude de la topographie de leur ville ou de leur village avec ses environs pour arriver de là à la France et au monde après avoir passé par la commune, le canton, etc. ? A coup sûr, non. En dépit de quelques apparences de logique, une pareille marche est au fond beaucoup trop artificielle pour pouvoir être utilement employée à aucun degré de l'enseignement. A l'école maternelle, l'impossibilité pratique est trop évidente pour qu'il faille chercher bien loin des raisons de la rejeter. Nos petits enfants ne peuvent pas aller sur le terrain faire de l'arpentage et des levés de plans ; ils ne sont pas des apprentis ingénieurs. Ce qui les intéresse, ce qui est par conséquent à leur portée, c'est l'*aspect* d'un pays qu'ils traversent pour la première fois ; nous ne disons pas l'aspect du pays qu'ils habitent, parce que sur celui-là ils sont blasés par l'habitude au point de ne le pas voir. C'est précisément à leur ouvrir les yeux, à diriger leur observation sur les lieux où ils vivent que nous devons nous appliquer.

Il n'est pas d'enfant de quatre à cinq ans, pour citadin qu'on le suppose, qui n'ait vu des montagnes ou des collines, une plaine, des cours d'eau grands ou petits ; pas de petit Parisien — nous prenons les cas extrêmes — qui ne soit sorti, quelque beau jour de dimanche, de la grande ville, et qui n'ait au moins aperçu en passant ce que les enfants des campagnes ou des petites villes ont journellement sous les yeux. Tous, urbains ou ruraux, connaissent — d'une façon

vague, inconsciente si vous le voulez — mais enfin connaissent au moins des spécimens de ce que l'on appelle des accidents géographiques. Faisons, par l'observation, une connaissance précise de cette connaissance vague; apprenons à l'enfant à se servir des mots qui désignent les choses qu'il observe : nous aurons posé les bases de l'enseignement descriptif de la géographie, nous aurons un vocabulaire *compréhensible* pour nos descriptions. Faute d'avoir pris cette précaution, nous parlons hébreu à l'enfant quand nous employons avec lui des termes géographiques.

Nous assistions un jour à l'examen pratique des candidats au certificat d'aptitude. Le président du jury d'examen venait de communiquer à une des aspirantes le sujet qu'elle devait traiter dans sa leçon orale : les montagnes de la France. « Mes petits enfants, dit-elle, je vais vous parler des montagnes. Mais d'abord savez-vous ce que c'est qu'une montagne? Je vais vous le dire : une montagne est une grande élévation de terre et de pierres ». Cette définition parut toucher fort peu l'auditoire; et quand la maîtresse ajouta : « Comprenez-vous bien maintenant ce que c'est qu'une montagne ? » on eut la sincérité de répondre « non » avec ensemble. La pauvre aspirante — une femme de trente à quarante ans qui pratiquait l'enseignement de la salle d'asile depuis douze ans — répéta patiemment deux ou trois fois sa définition (évidemment son esprit n'admettait pas qu'il y eût d'autres moyens de faire comprendre ce que c'est qu'une montagne), puis elle passa à l'énumération des chaînes de montagnes de la France, les montra sur la carte, sans aucune explication préalable, et termina sa leçon par quelques détails sur le costume des [montag]nards des Pyrénées. Cette dernière partie aurait

pu ranimer un peu l'intérêt ; mais les enfants étaient si las de la fastidieuse démonstration qui l'avait précédée qu'ils ne prêtèrent qu'une oreille distraite à la description du berger, de son troupeau et de ses chiens ; les grelots même de la mule enrubannée de rouge qui formait l'arrière-garde n'eurent pas le don de les réveiller.

Était-ce là de l'enseignement *descriptif* au sens que nous exposions tout à l'heure ? Pour répondre oui, il faudrait se tromper singulièrement sur la signification de ce mot. Tout était défectueux dans la marche de la leçon que nous venons de raconter. Et d'abord, pourquoi commencer par une définition, chose essentiellement abstraite ? Pourquoi parler aux enfants d'une montagne comme d'une curiosité exotique, alors qu'ils en ont vu, qu'ils en voient tous les jours ? L'examen se passait précisément dans une ville à l'est de laquelle se déroule le magnifique panorama des dernières ramifications des Alpes. « Mes enfants, fallait-il dire aux petits élèves, quand vous suivez le boulevard pour venir à l'école, qu'apercevez-vous à votre droite, par delà les maisons ? » Et il y a dix à parier contre un que les enfants, qui ne vivent pas, après tout, dans un cachot obscur et entendent parler autour d'eux, auraient répondu aussitôt : « Des montagnes, de grandes montagnes » ou peut-être : « De belles montagnes bleues. »

« Êtes-vous allés sur ces montagnes ? » aurait alors continué la maîtresse.

Probablement, la réponse aurait été négative.

« Mais, sans doute, il vous est arrivé quelquefois de suivre, à pied ou en voiture, un chemin montant, en pente ?

— Oui, oui !

— Qu'avez-vous remarqué alors ? Aviez-vous plus de peine à avancer que lorsque vous marchez dans la cour de l'école ? Le cheval allait-il aussi vite que ceux qui trottent sur le boulevard ?

— Le cheval allait plus lentement. parce que c'était à la montée ; en marchant, nous étions essoufflés et vite fatigués, etc.

— Eh bien ! si vous vouliez *gravir* les hautes montagnes que vous voyez du boulevard, aller jusqu'au haut, jusqu'au *sommet*, seriez-vous fatigués en arrivant ? Faudrait-il monter longtemps ?

— Très longtemps ; nous serions bien fatigués. »

Voilà l'idée d'élévation, de différence de niveau rendue sensible à l'enfant par le rapport établi entre l'action de monter et la chose qu'on appelle une montagne. Rendons cette idée plus claire encore par la comparaison.

« Avez-vous été vous promener quelquefois sur le chemin qui est de l'autre côté de la ville ? (Désignation exacte des lieux, indication précise du chemin en question.) Est-il montant, ce chemin-là ?

— Non, le chemin est plat.

— Y a-t-il aussi des montagnes de l'autre côté de la ville ?

— Il n'y a pas de montagnes, il y a une *plaine*.

Nous pouvons alors — quoique cela ne nous paraisse pas indispensable, à vrai dire — développer cette idée que « la montagne est une élévation de terre », de cette même terre que nous voyons cultiver dans la plaine, mais que nous y trouvons, en plus que dans la plaine, beaucoup de pierres, de rochers. Une autre question se présente alors, celle de l'orientation, qui va nous mener à la carte :

« En retournant chez vous. après la classe, allez-

vous voir le soleil bien haut dans le ciel comme à présent?

— Non, ce sera l'heure où le soleil se couche.

— De quel côté le verrez-vous se coucher? Du côté des montagnes, ou du côté de la plaine?

— Du côté de la plaine.

— Comment appelle-t-on le point où le soleil se couche?

— Le couchant.

— Et encore?

— L'ouest.

— Comment appelle-t-on le point opposé?

— Le levant, ou est.

— Dites-moi, maintenant, si les belles montagnes bleues sont à l'est ou à l'ouest de la ville.

— A l'est.

— Je vais déployer la carte de France. Voici la ville où nous sommes. De quel côté allez-vous chercher les montagnes qui sont à l'est de la ville?

— A droite, nous les voyons!

— Venez les montrer.

— Bien. Ces montagnes s'appellent?...

— Les Alpes. »

Suivrait la leçon sur les Alpes, puis sur les autres grandes chaînes de montagnes de la France. Toutefois ce sujet, bon comme question d'examen, serait beaucoup trop vaste pour une seule leçon; il fournirait aisément matière à dix au moins. En géographie, plus qu'en toute autre étude peut-être, il est bon de ne se hâter que lentement, car les notions à faire acquérir sont complexes et demandent à être bien élucidées.

On remarquera aussi que la leçon esquissée plus haut en suppose beaucoup d'autres données antérieurement;

elle exige entre autres choses, pour être comprise, la connaissance de l'orientation qui aura dû faire l'objet de nombreux exercices.

Mais revenons à cette leçon au point où nous l'avons laissée. Dans celles qui devront lui faire suite, nous aurons encore à nous appuyer « sur l'observation des lieux où vit l'enfant ». La série des remarques instructives que peut suggérer la vue des montagnes que l'on aperçoit de notre ville est loin d'être épuisée. Un certain jour, où la pluie tombée dans la plaine a été, comme on dit, de la neige en montagne, vous demandez à votre petit monde de quelle couleur sont maintenant les montagnes, si bleues par le beau temps :

« Toutes blanches! vous répond-on, couvertes de neige.

— Et en ville, dans la plaine, y a-t-il aussi de la neige?

— Non. »

Et vous partez de là pour inculquer à vos élèves l'idée de la température différente suivant l'altitude. Si c'est en plein hiver et que la neige ait couvert uniformément montagnes et plaines, c'est la durée de la neige sur les sommets, sa fonte rapide dans la région plus basse qui vous fournissent le moyen d'introduire cette idée. Du fait constaté par les enfants, vous passez ensuite aux faits de même ordre que vous avez à leur apprendre. La neige fond entièrement au printemps sur telles collines, telles montagnes qu'ils voient; mais, sur des cimes plus élevées, le manteau blanc ne disparaît jamais, les neiges sont *persistantes*. La couche tombée l'hiver précédent n'a pas eu le temps de disparaître complètement que déjà une couche nouvelle vient la recouvrir. Cependant la vieille neige fond puisqu'on ne

voit pas la montagne grandir chaque année. Et que devient l'eau qui en provient? Vous l'indiquez, mais sans insister; vous posez une simple pierre d'attente; votre sujet du jour n'est pas l'hydrographie, mais l'orographie, et spécialement ce fait qu'à une certaine hauteur sur les montagnes la neige est persistante : « Parmi les chaînes de montagnes de la France, quelles sont celles dont les sommets sont couverts de neiges persistantes ? — Vous les désignez, on les cherche sur la carte; on apprend le nom de quelques pics. Vous parlez du mont Blanc en faisant remarquer d'où il tire son nom. Puis arrive quelque récit d'ascension qui achève de graver dans les mémoires ce que l'on vient d'apprendre au sujet des hauts sommets.

Mais, au-dessous de la région des neiges, il y a sur les montagnes des zones moins froides d'où la végétation n'est pas absente. De cette végétation il se peut que les enfants aient déjà quelque idée. Peut-être voient-ils quelquefois passer des convois de bois pris dans la *région montagneuse des forêts*. Dans la ville où avait lieu l'examen dont nous parlions tout à l'heure, on entend chaque année, au printemps et en automne, les clochettes sourdes d'immenses troupeaux de moutons qui vont à la montagne ou qui en reviennent; ils séjournent durant la belle saison dans la *région des pâturages*. Vous ne pouvez pas montrer à l'enfant ces différentes régions; mais il suffit qu'il connaisse quelque chose qui s'y rattache pour que la description que vous lui en ferez soit plus claire, plus frappante et plus facile à retenir. Faites donc appel à ses souvenirs personnels toutes les fois qu'il en aura, et croyez qu'il en a plus que vous ne vous le figurez la plupart du temps.

Nous avons indiqué, à propos d'un exemple particu-

lier, la montagne, comment on peut procéder pour faire de l'enseignement intuitif en donnant une leçon de géographie ; il est sans doute superflu de dire que la méthode est générale et doit s'appliquer, dans la mesure du possible, à tous les sujets traités. C'est ainsi, par exemple, que nous suivrons la même marche pour étudier avec l'enfant le fleuve; là, nous nous appuierons non seulement sur l'observation du pays où nous sommes, mais sur toutes les connaissances acquises dans les leçons précédentes. A l'enfant qui sait déjà que la fonte des neiges alimente les cours d'eau, nous pourrons demander s'il s'attend à voir naître un grand fleuve de hautes montagnes couvertes de neiges persistantes et de glaciers, ou de simples collines qui montrent en toute saison leur cime dépouillée de neige et parée d'une végétation à peu près semblable à celle de la plaine ; cet enfant-là ne sera point surpris de voir le Rhône, avec son grand volume d'eau et son cours impétueux, s'échapper des Alpes, et la Côte-d'Or donner naissance à la paisible Seine. Il s'habituera à chercher entre les faits des rapports de cause à effet, à tirer des conséquences, à raisonner; la leçon de géographie sera un exercice d'intelligence, et non simplement de mémoire.

L'observation directe est resserrée dans des limites assez étroites et ne saurait suffire comme moyen d'enseignement de la géographie ; heureusement, nous disposons d'une autre ressource : la représentation des choses à étudier par les cartes.

Quelques personnes sont un peu en défiance à l'endroit de l'emploi des cartes avec de très jeunes enfants ; il est difficile, disent-elles, de donner à l'enfant l'intelligence des signes conventionnels grâce auxquels nous arrivons à représenter sur une feuille de carton une sur-

face qui n'est pas plane ; on risque de faire naître dans les esprits des idées fausses. Nous ne nions pas l'existence de ces dangers, mais nous croyons que les redouter à l'excès serait fâcheux, surtout si l'on devait se priver, pour les éviter, du précieux secours qu'apportent les cartes aux leçons de géographie même les plus élémentaires. Il ne faut pas trop raffiner, trop subtiliser avec les enfants. Si quelques idées fausses se glissent malgré nous parmi les idées justes que nous nous efforçons d'éveiller, ayons confiance, pour en faire tôt ou tard justice, dans l'expérience et dans la rectitude de jugement que nous formerons chez nos élèves. En attendant, ne renonçons pas à marcher sous prétexte qu'on peut tomber.

Il n'en est pas moins indispensable de prendre toutes les précautions possible pour que la carte soit aussi bien comprise qu'elle peut l'être par des enfants. Montrer un moulage en relief représentant la contrée connue de l'enfant, puis passer de là à la carte de cette même contrée serait à coup sûr la meilleure marche, et surtout la plus conforme à la méthode d'observation ; mais les moyens pratiques font défaut. Du reste, un relief quelconque, rapproché de la carte plane qui lui correspond, rendra presque les mêmes services ; la comparaison de deux représentations différentes des mêmes lieux sera très utile, par exemple, pour faire comprendre que telles ombres ou telles teintes sont la *traduction*, sur la carte plane, des élévations de terrain reproduites sur le relief. Cela suffira pour établir la transition entre la réalité et sa représentation conventionnelle. Un relief qui ne représente aucune contrée déterminée, mais dans lequel on a réuni à dessein les principaux accidents géographiques pour que l'enfant apprenne par son moyen à lire la carte une fois pour toutes, est bien préférable aux

reliefs de la France, de l'Europe ou du monde que l'on emploierait d'une façon continue. C'est avec ces derniers que le danger des idées fausses serait vraiment à craindre. En effet, l'on sait que sur les reliefs à une petite échelle on est obligé de *forcer* les différences de niveau pour les rendre sensibles. Si, dans la réduction que subit la surface d'un pays comme la France, lorsqu'on en fait tenir la carte dans un mètre carré, on respectait la proportion entre l'étendue en kilomètres carrés du pays et les altitudes, toute espèce de relief disparaîtrait. Les reliefs *exagèrent* donc beaucoup les inégalités du sol et il ne faut pas les prendre pour la représentation exacte de la réalité. D'ailleurs, le matériel d'enseignement de la géographie n'est pas fort riche, en général, dans nos écoles et c'est surtout l'usage de la carte qui doit nous occuper. Mais, avant d'aborder ce sujet, disons un mot du *choix* des cartes.

La meilleure carte est celle qui ne contient pas d'autres indications que celles des choses comprises dans le programme que l'on doit suivre. Ainsi celle qu'il faudra préférer, pour une école maternelle, ne sera pas la plus complète, mais, au contraire, la plus simple que l'on pourra trouver. Supposons qu'il s'agisse de la France : le contour des côtes et des frontières de terre nettement tracé, mais à grands traits, sans détails difficiles à saisir pour l'œil ; l'indication des plaines et des montagnes au moyen de deux, ou mieux, de trois teintes plates différentes ; les quatre grands fleuves, avec quelques-uns de leurs plus grands affluents si l'on veut, vingt ou trente villes représentées par des signes plus ou moins gros selon leur importance, voilà tout ce que l'on doit voir sur la carte destinée à l'école maternelle. Nous nous réservons de montrer, tout à l'heure, que, lorsque nos en-

fants sauront cette carte si élémentaire, ils auront une bonne et suffisante base pour l'édification de leur futur savoir géographique.

Toute carte plus détaillée est moins bonne. A quoi servirait l'indication de la division administrative, des canaux, des chemins de fer, puisque nous n'avons pas à apprendre ces choses aux enfants? Pourquoi encombrer notre carte de petits points noirs figurant les chefs-lieux et sous-préfectures de France, puisque notre dessein n'est pas d'encombrer des mémoires de six ans de la liste de ces villes? Tant de choses inutiles ne seraient bonnes qu'à détourner l'attention des choses principales que nous voulons seules enseigner. Mieux vaudrait encore, au lieu d'avoir une carte unique, avoir un atlas d'où l'on tirerait une carte spéciale pour chaque leçon nouvelle; mais cette série complète peut fort bien être suppléée par les tracés que la maîtresse pourra faire au tableau noir, ou sur le tableau-carte, si l'école en possède un, pour accompagner ses leçons.

La carte de l'école maternelle doit encore satisfaire à une autre condition : il faut qu'elle soit *muette*, comme devrait l'être, du reste, toute carte murale scolaire.

La carte écrite aurait, à tout prendre, moins d'inconvénients ici qu'ailleurs, puisqu'elle serait présentée à des enfants ayant encore peu d'habitude de la lecture; mais. en admettant que les enfants ne liraient pas les inscriptions, celles-ci seraient inutiles et cette raison suffit pour les rejeter comme une surcharge faite seulement pour rendre la carte plus confuse. Fâcheuse ou inutile pour les élèves, la carte écrite n'est point nécessaire aux maîtresses; supposer qu'elle le leur parût et qu'elles pussent regretter ce guide serait leur faire injure. Au surplus, si quelques personnes douées de peu de con-

fiance en elles-mêmes redoutaient les défaillances de mémoire devant la carte muette, quelques heures de travail, passées à comparer cette carte et une carte écrite, les auraient vite délivrées de toute crainte.

De quelle façon faut-il présenter la carte aux enfants? Est-il bon de mettre d'abord sous leurs yeux un globe terrrestre? En ce cas, la carte leur sera donnée comme une représentation, par un moyen différent, de la surface ou d'un fragment de la surface de ce globe. Vaut-il mieux, au contraire, partir du plan, levé devant eux, de la salle, de la cour, du jardin qu'ils connaissent? La carte sera alors le plan d'une plus grande étendue de terrain et par extensions successives, on pourra arriver à la mappemonde, plan de l'énorme étendue qui est la surface du globe. Nous croyons que les deux moyens sont bons et qu'il faut les employer l'un et l'autre, entamer la chose *par les deux bouts* si l'on peut s'exprimer ainsi. Faisons donc tant qu'on voudra le plan de la classe, mais ne négligeons pas le secours que peut nous prêter le globe. Il est rare que l'enfant qui n'a jamais été mis en présence de la sphère comprenne bien la mappemonde ou le planisphère et qu'il se fasse une idée nette de la position respective des continents, des mers. La latitude d'une contrée reste aussi pour lui lettre close s'il n'a vu que des cartes et surtout des cartes spéciales, comme cela est trop souvent le cas; la carte de l'Europe, la carte de France n'indiquent pas à l'enfant, ignorant des degrés de longitude et de latitude, la *position* de ces pays dans le monde, encore moins l'*étendue* de la place qu'ils occupent relativement au reste de la surface terrestre.

Avant de déplier une carte de France devant nos enfants, montrons-leur donc sur le globe le petit espace

occupé par la France; puis, cette même France dans la carte de l'Europe; enfin présentons-la isolée comme il convient pour l'étude plus détaillée que nous devons en faire. A cette façon de procéder sont attachés plusieurs avantages : l'enfant qui a considéré d'abord la France comme une partie dans un ensemble conçoit mieux ses rapports avec le reste du monde; en second lieu, il s'habitue à la reconnaître à sa forme, et non parce qu'il sait d'avance et par routine que telle carte de son école est la carte de France. Qui sait enfin si la petitesse sur le globe de cette France qu'on lui dit si grande, dans laquelle sa ville ou son village occupe un si minime espace, ne fera pas germer dans son esprit quelque vague idée de l'immense étendue de notre petite planète? Cette immense étendue, il est impuissant à l'embrasser par la pensée. Mais qui pourrait dire qu'il faut refuser de lui faire entrevoir, si confusément, si obscurément que ce soit, les grandioses proportions de l'univers? A l'enfant de six ans qui vient de pressentir que « la terre doit être bien grande », pourquoi ne pas apprendre qu'elle n'est qu'un point dans l'espace? Le ciel lui montre comme à nous ses myriades d'étoiles; il aime à lever les yeux vers elles comme vers tout ce qui brille. A deux ans, il voulait prendre la lune; à quatre, à cinq ans il nous demande où elle est allée lorsqu'elle disparaît de l'horizon. Il est impossible de satisfaire sa curiosité d'une façon scientifique. Mais, puisque cette curiosité existe, gardons-nous de négliger l'occasion qu'elle nous offre d'ouvrir à l'imagination de l'enfant une échappée sur les infiniment grands. C'est encore là de l'enseignement par les choses.

Nous voilà bien loin de notre modeste carte scolaire; revenons sur terre et complétons les indications précé-

demment données sur la manière de faire usage de la carte.

On a conseillé de ne pas la montrer tout d'abord posée verticalement; l'étendre sur une surface horizontale, table ou plancher, préviendrait des confusions fâcheuses, empêcherait, entre autres choses, que *monter* ne devînt synonyme d'*aller vers le nord*, *descendre*, d'*aller vers le sud*. Certains enfants, nous dit-on, affirment que *la Seine coule en montant*, que *le Rhône coule en descendant*, et ce langage défectueux traduit l'idée fausse donnée par la carte suspendue au mur. Mettons donc notre carte par terre au début et décrochons-la du mur toutes les fois qu'un enfant semblera perdre de vue qu'elle est le plan du sol ; c'est facile et dénué d'inconvénients. Il n'y a pas de petits détails en matière d'enseignement élémentaire, et on ne saurait taxer de puérilité un soin minutieux de bannir toutes les causes d'erreur.

Nous nous sommes longuement étendu sur la méthode et les moyens d'enseignement; nous serons plus bref sur la seconde partie de l'article 20.

L'orientation ne comporte pas de longues explications — elles seraient prématurées avec des enfants au-dessous de sept ans — mais un grand nombre d'exercices destinés à fixer l'enfant sur la position des points cardinaux. Apprenez-lui à les connaître dans la cour de son école; faites-lui ensuite observer l'orientation de la maison, de la route qu'il suit pour rentrer chez lui, de la rivière le long de laquelle il va se promener. Cette rivière coule-t-elle de l'est à l'ouest, ou du nord au sud? Quand l'enfant retourne chez ses parents dans la saison où le soleil est encore sur l'horizon à l'heure où l'on sort de la classe, voit-il le soleil à sa droite, à sa

gauche? L'a-t-il devant lui, derrière lui? C'est par de pareilles questions qu'on habituera l'enfant à s'orienter aisément en plein air ; il faudra l'accoutumer à en faire autant dans l'intérieur de l'école. Une *rose des vents*, tracée à la craie sur le plancher de la classe, pourra l'y aider au début; son étude sera susceptible de donner lieu à des exercices très animés : « Placez-vous au sud, dira-t-on à un élève. Maintenant marchez vers le nord. Avancez-vous vers l'est; marchez du nord-est au sud-ouest, » etc. Ces évolutions amusantes fourniront un sûr moyen pour vérifier la façon dont la leçon a été comprise. On passera ensuite à l'orientation sur la carte. qui n'offrira guère de difficulté.

On ne manquera pas de faire désigner la direction où se trouve telle ville, telle chaîne de montagnes, tel cours d'eau étudié sur la carte. Par cet exercice on ne s'assurera pas seulement que l'enfant s'oriente bien : on gravera encore dans son esprit l'idée que la carte n'est pas par elle-même un objet d'étude, mais qu'elle correspond à des réalités qu'il pourrait voir de ses yeux s'il allait dans la direction indiquée. Supposons, par exemple, qu'en continuant la série des leçons sur les montagnes dont il a été question plus haut, on vienne à parler des Pyrénées; nous étions, on s'en souvient, dans une ville située non loin de la chaîne des Alpes : « Tournez-vous vers le nord, dira-t-on à un élève, et dites où sont les Pyrénées par rapport à vous. — A gauche et en arrière, répondra l'élève. — Regardez maintenant vers le sud. — Si je regarde vers le sud, je les aurai à ma droite et en avant. »

Nous sommes à Lyon : « Étendez la main dans la direction du Jura. — « Là, à ma droite » (l'enfant étant tourné vers le nord). — « Dans la direction des monts

d'Auvergne. » — « Ils sont à ma gauche, un peu en arrière. » Il est essentiel que l'enfant puisse répondre à toutes ces questions en se plaçant en face de n'importe lequel des points cardinaux. De pareils exercices doivent être renouvelés très souvent, toute la classe y prenant part en rectifiant ou approuvant les assertions des élèves qui sont tour à tour *mis sur la sellette.*

Les quelques notions de géographie générale que comprend le programme seront données sous forme de descriptions et de récits.

Enseigner la sèche énumération des océans et des classiques cinq parties du monde serait peu instructif, parce que ce serait peu intéressant. Qu'ont vu les voyageurs qui ont parcouru l'Asie, l'Afrique ? etc. ; que verrait l'enfant lui-même s'il pouvait se faire voyageur ? Voilà ce qui intéresse notre petit public, ce qui peut fournir matière à des leçons aussi captivantes que profitables. On se tromperait singulièrement si l'on croyait que l'enfant n'accorde de l'intérêt qu'à ce qui le touche de près ; l'inconnu, le lointain, l'extraordinaire, ont tout au contraire pour lui un puissant attrait. Les garçons de huit à dix ans ont presque tous une véritable passion pour les récits de voyages, les aventures en pays lointain. Ce goût est moins prononcé chez l'enfant de six ans ; mais déjà son imagination fait ses délices de descriptions, d'images d'animaux et de plantes qui ne sont pas ceux de son pays. Il ne se rappellera peut-être pas du premier coup le nom de l'Afrique ; mais l'autruche qui en arpente les plaines avec ses longues jambes, et qui dépose ses œufs énormes dans le sable du désert, aura pris place dans sa mémoire et il la nommera lorsque vous lui montrerez le continent africain. Peu lui importe que le nord de l'Europe et de l'Asie s'appelle Laponie,

Sibérie, Kamtschatka ; ce qu'il n'oubliera pas, c'est le traîneau que des rennes, des chiens emportent à travers ces contrées glacées. Un petit enfant de cinq ans, devant lequel on avait parlé d'une fleur d'Océanie qui mesure un mètre de diamètre (la *rafflesia Arnoldi*), ne voyait pas un planisphère sans chercher et trouver aussitôt parmi les îles de l'Océanie « le pays de la grande fleur ». Certes, il serait fâcheux de faire trop grande, dans les leçons de géographie, la part des choses qui ne tombent pas sous l'observation directe de l'enfant, surtout si cette part était faite au détriment de connaissances d'une utilité plus immédiate. On a mille fois raison de railler un enseignement où l'on s'étend sur le kanguroo, l'échidné et autres animaux aussi bizarres que peu connus chez nous, et qui laisse l'enfant ignorant de ce qui concerne la chèvre qui broute dans son pré, la poule qui picore dans la cour, le chien avec lequel il joue. Rendons l'enfant attentif tout d'abord à ce qu'il voit tous les jours, puisque c'est par les choses mêmes que nous voulons l'instruire. Mais ne nous dissimulons pas qu'il a comme nous des besoins d'imagination, et qu'on l'intéresse en lui parlant de ce qui est au delà de son cercle habituel. Il est sage de donner satisfaction à son imagination en l'entretenant non de fictions, mais de choses qui, n'étant pas, il est vrai, dans le domaine présent de ses investigations personnelles, y pourront être toutefois par la suite, si l'on éveille chez lui une saine curiosité. Il n'est jamais mauvais d'exciter chez l'enfant le désir d'apprendre, de lui faire soupçonner qu'il y a une quantité innombrable de sujets d'étude, et que, par delà ce qu'il connaît, existent en foule d'autres choses à connaître. Soyons positifs, mais ne nous croyons pas tenus d'être terre à terre. Nous pensons donc qu'il ne faut nullement

s'interdire ce que l'on pourrait appeler la géographie pittoresque. Décrivons de notre mieux à l'enfant les contrées qu'il ne peut voir; parlons de leurs productions, en en montrant des échantillons toutes les fois que cela sera possible; recourons aux gravures qui en représentent les animaux et la végétation. Sans doute, un enseignement de ce genre ne peut être fait que très sommairement à l'école maternelle, car, pour être donné avec quelque ampleur, il exige une connaissance de l'histoire naturelle que ne comporte pas ce degré de l'enseignement; mais on peut au moins l'ébaucher et poser des pierres d'attente. La limite qu'il ne faut pas dépasser est d'ailleurs facile à connaître : tant que l'enfant *écoute* et *retient*, on peut être sûr qu'elle n'est pas franchie. Notre crainte serait bien plutôt qu'on ne se tînt en deçà... faute de matériaux pour les leçons. Nous engageons donc vivement les directrices à accroître leur bagage de connaissances sur ce point; nous pouvons leur prédire qu'elles auront peine à tenir tête à leur public; une fois qu'il aura mordu à un genre de leçons si approprié à ses besoins d'esprit, elles n'en sauront jamais assez pour satisfaire sa curiosité.

L'étude de la France comporte moins de récits et de descriptions; elle consiste surtout dans des exercices destinés à familiariser l'enfant avec l'emploi de la carte. Il s'agit ici de donner un savoir très positif et très limité. Apprendre peu de chose à l'enfant, et le lui apprendre très bien, tel est le meilleur moyen de le préparer à aborder avec succès, à l'école primaire, la géographie de la France. L'enseignement de la géographie a fait de grands progrès et tient une beaucoup plus large place depuis quelques années; l'élève qui sort de l'école communale nanti de son certificat d'études possède, en vérité,

une connaissance très suffisamment détaillée de la géographie, de celle de son pays surtout. Notre but, à l'école maternelle, doit être de *jalonner* la route que l'école primaire fera parcourir à l'enfant par nombreuses étapes. La façon dont seront dirigées ces leçons préliminaires est fort importante, qu'on le croie bien, pour la clarté des enseignements plus détaillés que l'enfant recevra par la suite. Si les lignes générales, si les points principaux ont été bien fixés au début, c'est-à-dire si l'enfant a bien retenu leurs rapports, et les met bien à leurs places respectives, il sera en possession d'un cadre dans lequel viendront peu à peu se ranger, à leur place aussi, toutes les connaissances nouvelles qu'il acquerra. Il est d'autant plus essentiel d'être pourvu de ce cadre, que la géographie sera toujours, quoi qu'on fasse, surtout une affaire de mémoire. Il faut donc aider la mémoire à retenir une foule de détails qui ne sont pas susceptibles, comme les faits qu'on apprend dans beaucoup d'autres sciences, d'être soumis à une classification qui allège l'effort nécessaire pour se les rappeler.

Apprenons d'abord à nos enfants à reconnaître le contour de la France; analysons-en avec eux les principales lignes. Il y a là matière à une série de leçons qu'on peut rendre très animées, en appelant tour à tour à la carte les élèves les plus attentifs, puis ceux qui ont au contraire besoin d'être stimulés. « Qui me montrera, dirons-nous, une partie de la France où la ligne de la frontière va du nord au sud? de l'est à l'ouest? (On ajoutera ensuite les points intermédiaires que les leçons sur l'orientation auront dû faire connaître). La côte du sud de la France présente-t-elle une ligne droite ou une ligne courbe? Pouvez-vous me montrer une partie de la côte de l'Océan qui soit en ligne droite? Comment

cette côte en ligne droite est-elle orientée? Montrez une région où les côtes soient très découpées, » etc., etc. Les frontières de terre pourront donner lieu à des questions analogues.

Ces très simples exercices d'observation de la carte auront deux résultats : ils forceront l'enfant à tenir ses yeux fixés sur la carte et imprimeront, pour ainsi dire, dans son souvenir la forme du pays qu'on veut lui faire étudier ; ils fourniront des points de repère qu'on utilisera dans les leçons suivantes. Chemin faisant, on apprendra le nom de quelques caps, on remarquera qu'on vient de rencontrer l'embouchure d'un fleuve auquel il faudra demander plus tard d'où il vient ; mais on sera très sobre de noms propres, et surtout on se contentera d'en apprendre un ou deux, tout au plus, dans chaque leçon. Dans tous les cas, on ne donnera le nom que lorsque la chose même sera bien sue. Lorsqu'on sera revenu plusieurs fois sur *cette pointe qui s'avance dans l'Océan et qui est le point le plus à l'ouest qu'il y ait en France*, les enfants seront heureux de pouvoir substituer le nom de la pointe Saint-Matthieu à cette manière fort longue de la désigner. Si vous leur avez parlé des brouillards qui planent souvent sur le Pas-de-Calais et qui gênent parfois les communications entre la France et l'Angleterre, le jour où vous prononcerez le nom du cap Gris-Nez, ce nom s'expliquera de lui-même et se gravera sans difficulté dans les mémoires.

Nous procéderons de même pour l'étude des montagnes et des fleuves. Là encore beaucoup d'observations sur la *position*, l'*étendue* des groupes montagneux, la *direction* des chaînes, quelques indications sur l'*aspect*, la *végétation*, les *animaux* de nos montagnes ; mais peu,

très peu de noms ; les Alpes, les Pyrénées, les monts d'Auvergne, le Jura, les Vosges, voilà tout ce que nos enfants doivent connaître, mais connaître imperturbablement.

Il faut qu'ils puissent répondre sans hésitation à des questions telles que celles-ci : « Quel est le nom de ces montagnes que voici sur la carte ? — Montrez-moi sur la carte telles montagnes.— Comment appelez-vous les montagnes situées au centre de la France, — au sud-ouest, — à l'est ? » etc.

Pour les fleuves, la *source*, la *direction*, l'*embouchure* devront aussi être parfaitement sues et retrouvées avec sûreté sur la carte. Il sera temps alors de dire aux enfants que ce pays dont on vient d'esquisser pour eux la géographie physique n'est pas une contrée déserte, qu'il est peuplé dans toute son étendue comme l'est la portion qu'ils connaissent. Suivant la situation de l'école, école de village, de petite ou de grande ville, on aura à parler avec plus ou moins de détails des habitations disséminées et des nombreuses agglomérations. Quand l'enfant aura compris ce que c'est qu'une ville, ou plutôt quand il aura réfléchi, à votre instigation, sur ce qu'il sait déjà à ce sujet, vous commencerez avec lui l'étude des principales villes de France. Combien de noms de villes lui apprendrez-vous? Plus ou moins, suivant le temps dont vous disposerez, la ténacité de mémoire dont on fera preuve, l'intérêt qu'excitera cet exercice. Nous ne mettons pas en doute que cet intérêt ne soit très vif si la leçon est bien donnée, et qu'on ne parvienne, au bout de l'année, à savoir une très jolie quantité de villes. Cela, toutefois, à la condition qu'on ne tournera pas toujours dans le même cercle, comme c'est par malheur trop souvent le cas, et qu'on se don-

nera pour tâche d'apprendre chaque fois *quelque chose de nouveau*, tout en revenant sans cesse sur ce qui a été vu précédemment. Connaître vingt, trente villes de France ne veut pas dire seulement, bien entendu, en savoir les noms, mais pouvoir trouver leur place sur la carte muette, indiquer leur position par rapport aux frontières, aux montagnes et aux fleuves, dire approximativement leur importance et le genre d'industrie ou de commerce qui y prédomine.

Il faut que nos enfants rattachent au nom de Lyon l'idée du tissage de la soie ; de Rouen, celle des étoffes de coton ; de Marseille, de Nantes, etc., celle du commerce avec telle ou telle partie du monde, et ainsi de suite pour nos grandes cités industrielles et commerciales. Nous avouons préférer un petit nombre de notions de ce genre à la nomenclature des départements ; celle-ci nous paraît d'une étude tout à fait oiseuse pour des enfants qui sont hors d'état de comprendre ce que c'est qu'une division administrative. Laissons à l'école primaire le soin d'enseigner les chefs-lieux et les sous-préfectures ; espérons que l'enfant y apportera encore assez de plasticité du cerveau pour acquérir sans difficulté cette précieuse connaissance. Nous croyons, en tous cas, que c'est lui en faciliter l'acquisition que de jalonner pour lui la surface de la France, en lui apprenant, d'une façon que nous nous efforcerons de rendre ineffaçable, la situation des principales villes.

A cet effet multiplions les exercices sur la position : « Comment est placée Rome par rapport à Paris ? Nice par rapport à Marseille ? — Citez toutes les villes que vous connaissez qui sont plus au nord que Bourges ; plus au sud. — Toutes les villes au nord, au sud, à l'est, à l'ouest de Paris. — Nommez une ville au sud-ouest de Lyon. —

Directement au sud de Bourges. — La ville de France la plus méridionale ; la plus septentrionale, » etc. A toutes ces questions, qui sont pour l'enfant un véritable jeu et des plus amusants, il faut que la réponse puisse être faite indifféremment avec ou sans la carte.

Ne négligeons pas de remarquer que si ces leçons peuvent avoir pour résultat d'inculquer un savoir géographique très restreint, mais très sûr, nous avons à en attendre plus encore pour le développement de la faculté d'observation qui s'exerce très utilement par ces rapides voyages sur la carte ; on peut aussi en tirer parti pour l'éducation de l'œil en faisant évaluer les *distances :* « Quelle est la ville la plus éloignée de Lyon, Orléans ou Toulouse ? — Y a-t-il plus de distance entre Paris et Brest qu'entre le Havre et Lille, » etc. ? On expliquera, bien entendu, qu'il s'agit là de la distance à vol d'oiseau, en ligne droite, et non des lignes forcément sinueuses des routes et surtout des chemins de fer. L'enfant, déjà familiarisé avec l'idée du relief du sol, comprendra de lui-même pourquoi la distance est longue à franchir entre deux villes rapprochées sur la carte, mais séparées par une chaîne de hautes montagnes. C'est ainsi qu'à propos de chaque notion nouvelle on fera intervenir celles qui ont été déjà acquises.

Nous avons eu l'occasion de traiter précédemment d'une manière générale de la *division* des matières à enseigner, de leur répartition en un nombre déterminé de leçons. Cette répartition sera très utile à faire pour la géographie, et il sera bon d'en tenir compte dans la pratique aussi rigoureusement que possible : car il faudra enseigner un assez grand nombre de choses en un court espace de temps. Nous croyons en effet que la géographie ne peut guère être abordée avec profit dans la

petite section; tout au plus peut-on faire faire quelques exercices préparatoires. Tout le programme devra donc être vu dans la section supérieure, et la répartition ne pourra se faire que sur une période relativement courte. Quand on dispose d'un temps aussi limité, il est urgent de n'en point perdre; de là, pour les directrices, la nécessité d'arrêter leur programme et de faire, pour leur propre usage, un sommaire de chaque leçon, afin de n'aller ni trop lentement, ni trop vite, et de ne rien laisser en arrière.

CHAPITRE IX

LES RÉCITS

SOMMAIRE. — Goût des enfants pour les récits. — Ce que l'enfant recherche et retient dans une histoire. — Comment un récit peut être moral. — Les habitudes de l'imagination. — Des sujets de récits. — Que les héros peuvent être pris ailleurs que dans l'espèce humaine. — Le sentiment de la nature et la poésie des choses. — Les *Contes d'Andersen : le Sapin*. — L'émotion; dans quelles limites elle est ressentie par l'enfant. — Les biographies d'inventeurs; peuvent-elles intéresser l'enfant âgé de moins de sept ans? — Les grands faits historiques : ils dépassent la portée des élèves de l'école maternelle. — Notions historiques accessibles à l'enfant. — *Comment* on raconte une histoire.

Si nous nous reportons par la pensée au temps de notre enfance, il n'est aucun de nous qui ne retrouve parmi les meilleurs souvenirs de cette heureuse époque les *histoires* que l'on nous contait alors. Avec quelles délices on les écoutait, à la campagne, par les longues journées de pluie, ou bien l'hiver autour du feu, avant l'heure du coucher! Et si cette heure venait à sonner

sans que le récit fût achevé, quelle impatience d'être au lendemain pour savoir la fin ! que de : « et puis ? et après ? » sollicitaient le conteur ou la conteuse à continuer encore ! On vivait pendant plusieurs jours avec les personnages du conte, on les retrouvait partout, on *représentait* dans les jeux leurs actions les plus remarquables ; on s'attachait à quelques-uns des héros de ces modestes petits drames, comme si on les avait connus. Nous nous rappelons telle histoire de petite fille privée de mère, emportée par le père matelot dans le navire qui part pour un voyage au long cours et cachée par lui à fond de cale, dont les péripéties ont procuré à notre imagination de six ans des jouissances qui gardent encore aujourd'hui dans notre souvenir toute leur vivacité.

Si l'histoire avait une moralité et en quoi elle consistait, c'est ce que nous ne saurions dire ; mais l'intérêt anxieux avec lequel nous suivions la petite héroïne à travers ses aventures, voilà ce qui nous est resté et nous supposons qu'il en serait arrivé autant à tout le monde.

Eh bien ! il nous semble que nous ne nous refaisons pas assez enfants quand nous racontons une histoire aux enfants, que nous oublions trop, en leur parlant, quel genre de plaisir nous prenions aux récits lorsque nous avions leur âge. Trop souvent le conte nous est une occasion de prêcher, de dogmatiser, de faire de la morale en un mot. Est-ce bien à cela que doivent servir les récits ? Nous ne le croyons pas, ou du moins nous estimons que, si l'on peut à bon droit compter beaucoup sur eux pour exercer une grande influence sur le développement moral, on atteindra d'autant plus sûrement le but peut-être qu'on le visera d'une façon moins

directe. Voyez plutôt ce qu'il en est quant à la littérature à l'usage des grandes personnes. Quelles sont les œuvres d'imagination vraiment moralisatrices? Celles dont les auteurs dogmatisent à la manière d'un prédicateur et défendent une thèse? Il est permis de douter de l'efficacité de ces sermons, que l'on est vraiment trop peu préparé à trouver là où il faut ou les lire ou les entendre. Les récits qui nous montrent les pervers infailliblement punis et les bons constamment récompensés, contre toute vraisemblance, seraient-ils moins stériles? Ils sont trop faux pour être salutaires, et ils ont de plus le tort grave de présenter, en général, un médiocre intérêt. Or, ce que nous demandons avant tout à une œuvre d'imagination, c'est de nous intéresser, de nous émouvoir, de nous récréer. Si elle nous intéresse à de braves gens ; si elle nous émeut d'une émotion qui procède de ce qu'il y a de généreux et d'élevé dans notre nature ; si, quels que soient d'ailleurs les caractères plus ou moins parfaits, les actions plus ou moins louables qu'elle nous présente, il s'en dégage une impression saine, elle peut être tenue pour morale. Qu'elle nous égaye en outre, qu'elle nous laisse en disposition de voir les choses par leur beau côté et de prendre joyeusement et bravement l'existence, elle aura fait plus encore pour nous maintenir dans un heureux état d'équilibre et elle aura bien répondu à sa destination. Le but d'un roman, d'une fiction quelconque, ne doit pas être de nous apprendre telle ou telle vertu particulière ; il leur suffit, pour être moralement bons, de tourner notre imagination vers un ensemble d'idées et de sentiments honnêtes et purs.

Les fictions plaisent aux enfants pour les mêmes raisons qui nous les font rechercher, et elles agissent sur

eux de la même façon que sur nous; c'est en tirer un bien faible parti que d'envelopper une vérité morale d'une histoire plus ou moins attrayante, comme une pilule d'une couche argentée. Le moindre défaut de ce procédé est la fragilité du lien qui unit le conte au précepte; l'enfant oublie ce dernier pour ne se souvenir que de la partie essentielle, c'est-à-dire de celle qui l'intéresse. Quelquefois la moralité est, qu'on nous passe l'expression, tellement tirée par les cheveux qu'elle suggère aux enfants les applications les plus inattendues. Une maîtresse qui racontait devant nous une histoire tendant à prouver qu'un enfant qui désobéit à sa mère s'expose à se casser la jambe fut interrompue par un petit garçon qui lui dit avec un grand sérieux: « Mais, madame, tout le monde dit que je suis très désobéissant, et je ne me suis jamais cassé la jambe. » La morale à laquelle servent de véhicule de pareilles niaiseries est du même ordre que celle que prêche à son enfant une mère ignorante lorsqu'elle le menace du gendarme ou de croquemitaine. Que dirons-nous aussi de cette éternelle peinture du « bon Fridolin et du méchant Thierry » que l'on nous sert sous toutes les formes dans l'enseignement élémentaire, sans même lui donner toujours l'honnête intérêt qu'elle peut encore passer pour avoir dans le petit livre du très naïf chanoine Schmidt? Le malheur est qu'elle n'est point toujours aussi moralisante qu'on se le figure; les sympathies ne vont pas sans exception au bon Fridolin; le méchant Thierry en éveille chez quelques enfants, qu'un sentiment chevaleresque pousse sans doute à prendre parti pour un personnage qu'on s'attache à leur représenter sous des couleurs si noires. Cette opposition de bons et de mauvais exemples expose l'enfant à faire, entre les uns et

les autres, un choix malheureux ; l'imitation d'une *sottise* est parfois bien tentante. On avait raconté devant un bébé de trois ans comment s'y était pris certain grand-père pour corriger vertement un de ses petits-fils, qui faisait à son ordinaire une fort vilaine grimace. Le lendemain, bébé s'occupe pendant toute la durée du déjeuner à faire la grimace en question en regardant sournoisement, entre chaque répétition, du côté de sa mère. A la fin, celle-ci s'aperçoit du manège et veut y couper court : « Qu'est-ce que cela signifie ? Tu n'as donc pas entendu l'histoire qu'on a racontée hier ? — Mais si, répond l'enfant ; je voulais voir si tu ferais comme le grand-père du petit Paul. » La curiosité avait été plus forte que la crainte du châtiment ; ce cas n'est pas rare chez les enfants, et toute mère de famille a de nombreuses occasions d'en observer de semblables.

Quand on raconte une histoire aux enfants, pourquoi ne pas se proposer tout simplement de les amuser ? Pourquoi ne pas se contenter de conter *pour conter*, pour donner satisfaction à leur imagination qui demande un aliment ? Nourrir de bonnes et jolies choses cette faculté, si active dans le jeune âge et si ardente à chercher partout sa pâture, n'est point déjà une si mince fonction pour les récits ; s'ils la remplissent bien, on peut dire qu'ils ont apporté une contribution considérable à l'œuvre de l'éducation. C'est beaucoup, au point de vue moral, que de donner des *habitudes* à l'imagination et de lui ouvrir des sources nombreuses de jouissances. L'horizon qu'on lui présente dans les histoires enfantines est généralement trop borné. Il n'est pas nécessaire que les héros d'un récit soient toujours des enfants ; il est même bon que nos petits auditeurs aient l'occasion de se persuader qu'il n'y a pas

qu'eux et leurs pareils d'intéressants au monde, et que les petits garçons et les petites filles bien sages et les enfants affligés d'un défaut gros ou petit ne sont pas les seuls êtres dont l'histoire mérite d'être contée. Un arbre, un oiseau, un objet usuel même peut devenir entre les mains du conteur le héros d'une histoire amusante ou touchante, — souvent les deux à la fois, — qui commencera à éveiller dans notre enfant le sentiment de la nature et celui de la poésie des choses. Ne croyez pas que le monde où vous introduirez ainsi vos auditeurs sera pour eux dénué d'intérêt, trop peu vivant. L'enfant, surtout le tout petit, attache le plus naturellement du monde l'idée de personnalité à tout ce qu'il voit. Une fillette qui parlait à peine disait en nous montrant une plante que nous avions oublié d'arroser et qui se flétrissait: « Pauvre plante! comme elle est triste! elle a mal. »

Il est un auteur qui a tiré un merveilleux parti, au point de vue qui nous occupe, des choses de la nature : c'est le conteur danois Andersen. Si vous voulez comprendre comment la poésie de la nature peut être enfantine, lisez ce début du joli conte intitulé *le Sapin :*

« Sur la lisière du bois poussait un gentil petit sapin. Il avait pris racine à une bonne place; il recevait les rayons du soleil; il avait de l'air suffisamment, il n'était pas étouffé par les grands pins ses frères qui s'élevaient autour de lui. Mais le petit arbre appréciait mal tous ces avantages. Il n'avait qu'une idée, qu'un désir, c'était de grandir au plus vite. La bonne chaleur du soleil, le vent qui venait le rafraîchir et lui amenait la pluie quand il en avait besoin, tout cela le laissait indifférent. Assez souvent les enfants

des villages voisins venaient chercher dans les bois des fraises en été et des mûres en automne. Quand ils avaient rempli leur panier, ils s'arrêtaient à la lisière du bois et s'asseyaient près du petit sapin : « — Quel joli petit arbre! disaient-ils en l'apercevant. » Voyez comme il est mignon! » Mais le sapin était on ne peut plus froissé de ces éloges.

» L'année qui vint, il grandit d'une pousse; l'année suivante, d'une pousse encore. Déjà il présentait plusieurs de ces étages de branches auxquels on reconnaît l'âge des sapins : « — Que ma croissance est lente! » soupirait-il néanmoins. Quand donc pourrai-je, comme » mes aînés, étendre devant le monde une majestueuse » couronne de belles branches? Les oiseaux y viendraient nicher, et, quand le vent soufflerait, je rendrais majestueusement à mes frères les belles et graves » révérences qu'ils me font. »

Nous nous arrêtons, laissant à nos lectrices le soin d'achever dans Andersen l'histoire du sapin, à laquelle ne fait pas défaut l'élément tragique.

Nous voudrions savoir ces délicieux contes entre les mains de toutes nos maîtresses; non qu'il leur fût possible de les lire aux enfants, ni de les leur conter en entier : la plupart demanderaient à être un peu abrégés, réduits à la taille de nos petits élèves; mais que d'idées amusantes, que d'inspirations délicates l'institutrice y puiserait! On trouve par centaines, dans l'œuvre du conteur danois, des pages charmantes comme celle que nous venons de transcrire, pleines de fraîcheur et de simplicité. Lisez : *La plus heureuse; Bougie et Chandelle; la Pâquerette*. Les héros de ces histoires sont des fleurs ou des objets inanimés; mais l'enfant est mêlé à leurs aventures, il apparaît auprès de la chandelle qui

éclaire la chambrette de la veuve, de la bougie qui illumine de sa clarté plus vive le salon d'en face ; nous le voyons porter la pâquerette dans la cage de son amie l'alouette et aussi, hélas ! les laisser mourir de soif toutes deux. Tout cela est doux sans fadeur, pénétré de sérénité, de bonne humeur ; la note gaie n'y manque pas, non plus que, çà et là, la pointe de malice. On arrive à l'émotion avec certains de ces petits contes, tels que *la Petite Fille et les Allumettes, la Vieille Maison*. Mais comme, dans cette émotion même, la mesure est exactement gardée par l'auteur ! Il sait bien que le petit enfant est peu susceptible d'attendrissement.

Ce n'est guère, en effet, avant l'âge de neuf ou dix ans que se développe la sensibilité, la faculté d'être véritablement ému, par exemple, à la vue ou au récit de la souffrance. Nous avons raconté à beaucoup d'enfants nombre d'histoires touchantes ; ce n'est jamais dans les yeux des plus petits qu'elles amenaient des larmes. Il y a sur ce point, entre les enfants et nous et entre les enfants de divers âges, des différences dont nous ne tenons pas assez de compte quand nous nous adressons chez eux au sentiment. Presque toujours nous avons le tort de vouloir faire vibrer trop tôt certaines cordes ; il en est qui n'existent pas du tout encore chez le petit enfant de nos salles d'asile. En quoi pourrait-il, par exemple, être touché par l'héroïsme ? On peut comprendre l'héroïsme vers douze ou quinze ans, c'est l'âge où Mme Rolland pleurait de n'être pas née Romaine ; c'est celui où nos lycéens s'éprennent de Corneille, quand ils sont capables de s'éprendre de quelque chose. Mais nos élèves resteront absolument indifférents devant les traits de dévouement et de courage qu'offre notre histoire ; laissons à l'école primaire le soin de les raconter.

Il ne faut pas déflorer les sentiments, émousser par avance l'admiration que nos enfants éprouveront plus tard.

La biographie des inventeurs, le tableau des efforts persévérants par lesquels ont été achetées les grandes découvertes, les toucheront-ils davantage? Nous en doutons fort. On aura beau faire (et nous en avons chaque jour de nouveaux exemples) : Papin regardant bouillir sa marmite, Parmentier s'acharnant à imposer la pomme de terre à ses concitoyens, ne parleront jamais très vivement à l'imagination de personne, mais surtout à celle d'enfants de cinq à sept ans.

Pour admirer ces héros de l'idée, il faut d'une part une habitude de l'abstraction, de l'autre des moyens de mesurer la portée de leur œuvre qui font complètement défaut à pareil âge. Palissy, l'admirable Palissy lui-même, brisant jusqu'à son lit et le jetant dans son fourneau, ne nous émeut, nous autres grandes personnes, que lorsqu'une culture assez avancée nous a mis en état de saisir le sens grandiose de cette poursuite affolée d'un idéal artistique. Un enfant ou une personne ignorante ne verra là qu'un homme qui fait bien du dégât dans son ménage.

A tout prendre, disons-le bien bas, l'enfant comprendrait encore mieux et goûterait davantage les exploits de ces coupables conquérants dont on a bien raison de proscrire l'histoire. Il y a au moins du bruit, du mouvement dans cette histoire, et nos garçons ne sont pas comme le bourgeois gentilhomme ; nous craignons qu'ils ne retournent la phrase de M. Jourdain, et ne disent : « Il n'y a pas assez de tintamarre là-dedans, pas assez de brouillamini, » si vous leur montrez l'inventeur, le savant méditant sur l'imprimerie ou sur la vaccine.

Mais comment, alors, apprendre aux enfants les grands faits de l'histoire ?

A vrai dire, nous inclinons à penser, d'après ce que nous démontre chaque jour la pratique, qu'il vaudrait peut-être mieux ne pas les leur apprendre du tout. Nous sommes constamment témoins du peu d'intérêt avec lequel est écoutée l'histoire de Charlemagne visitant les écoles, celle de saint Louis rendant la justice, etc. Comment en serait-il autrement ? De semblables récits transportent l'enfant dans un monde qui lui est complètement étranger. Bien heureux encore si le peu qu'il saisit, la peine même qu'il éprouve à comprendre lui laissent l'impression de la différence entre ce monde et celui où il vit, et s'il ne se figure pas les hommes et les choses d'il y a mille ans comme ceux d'aujourd'hui. Il n'est pas jusqu'aux efforts qu'on fait pour se mettre à sa portée qui ne soient de nature à l'induire en erreur. Pas plus tard qu'hier, nous entendions dans une école maternelle des phrases comme celles-ci : « Jeanne Darc trouva le roi de France dans un grand établissement (?), entouré de beaux messieurs... » « Attila était un homme très méchant et très mal vêtu qui venait pour massacrer tous les *Français* ; heureusement, il y avait alors à Paris, *la capitale de notre pays*, une jeune demoiselle très pieuse, appelée Geneviève, » etc.

La première notion d'histoire à donner est celle de la différence des époques. Il n'est pas impossible de l'inculquer à de jeunes enfants, parce qu'on peut la rendre sensible au moyen d'objets matériels. L'histoire de l'habitation, des armes, des ustensiles, du costume, est très intéressante à faire dans une petite classe ; elle le serait plus encore si l'on disposait d'une série de gravures bien faites qui serviraient de texte aux récits. Les

illustrations des ouvrages de Viollet-le-Duc, représentant la caverne, la hutte de branchage, les premières maisons de pierre, etc., seraient très propres à accompagner un enseignement de ce genre; malheureusement, elles sont de trop petite dimension pour qu'il soit possible d'en faire usage dans une classe.

Nous croyons que, si l'enseignement historique a quelque chance de pouvoir pénétrer à l'école maternelle, c'est sous la forme de ces notions absolument préparatoires qu'il doit y être introduit. Il va sans dire que des récits comme ceux dont nous venons de parler doivent être réservés à la section la plus avancée. Aux tout petits la fiction suffira, et il faudra s'attacher à ce qu'elle soit aussi simple que possible. Il y a dans les ouvrages de Mme Pape-Carpantier quelques charmants exemples d'historiettes que toutes nos lectrices ont sans doute présentes à la mémoire et qu'elles doivent s'efforcer d'imiter. Au début, les histoires doivent être très courtes; on pourra les choisir de plus en plus longues, à mesure que s'accroîtra la force d'attention. Est-il nécessaire de rappeler à nos maîtresses qu'elles feront sagement de ne pas conter au hasard et que cette partie de leur enseignement doit être préparée comme les autres? Celles qui ont l'imagination fertile ne mettront pas beaucoup de temps à cette préparation; les moins favorisées à cet égard auront à recourir davantage aux recueils de contes et de récits, dans lesquels elles devront faire d'avance un choix judicieux de ce qui leur paraîtra le plus à la portée de leurs enfants. Beaucoup de variété, et partant une bonne collection d'histoires : voilà ce qui est nécessaire dans l'une et l'autre sections. Néanmoins, il n'est point mauvais de revenir quelquefois sur des récits déjà faits, et la répétition de ce qui lui a plu

une première fois est, en général, agréable au jeune public de l'asile. Mais il y a là des écueils à éviter pour la maîtresse qui conte d'abondance ; qu'elle ne s'avise pas d'appeler Jean un personnage qui portait le nom de Daniel, dans le récit primitif : les souvenirs des enfants pourraient être plus fidèles et plus circonstanciés que les siens propres, et un interrupteur se trouverait peut-être pour protester avec autant d'indignation que si elle eût pris saint Louis pour Louis XV, en parlant à des aspirants au brevet de capacité.

Nous avons recherché *pourquoi* il fallait raconter des histoires à l'école maternelle et *quelles histoires* il fallait raconter. Quelques mots, en finissant, pour dire *comment* on doit les raconter. Le style d'une histoire, lue ou dite, doit être soigné ; les phrases courtes, les mots scrupuleusement choisis dans le vocabulaire compréhensible pour l'enfant, de manière à ne nécessiter aucune explication de nature à interrompre le récit. Ce récit doit être fait d'une façon suivie, débité plus lentement que si l'on s'adressait à de grandes personnes, d'une voix très claire, très nette, plutôt basse que haute : crier est un mauvais moyen de se faire écouter ; vous parlez assez haut si un enfant attentif peut vous entendre sans fatigue, et son attitude vous dira dans quelles limites vous devez vous tenir. Les *effets* doivent être bien marqués ; les mots qui ont dans la phrase plus d'importance que les autres, ceux que les professeurs de diction appellent les mots de valeur, seront soulignés par l'intonation avec plus d'insistance que devant un moins jeune public. Le talent de bien dire ou de bien lire une histoire à des bébés n'est pas fort difficile à acquérir, et quand il ne fait pas défaut à l'institutrice, on ne saurait croire combien en sont accrus et le pro-

fit et le plaisir que les auditeurs retirent du récit. L'intelligence comprend mieux, la mémoire retient plus facilement une histoire dont les divisions principales et les points importants ont été bien marqués par la voix de la personne qui vous l'a racontée.

Pendant le récit, peu ou point de questions. Nous avons la déplorable habitude, à l'école, d'interrompre une histoire par des explications qui éloignent du sujet, suspendent l'intérêt et gâtent le plaisir de l'auditeur. Des interruptions de ce genre nous enchanteraient fort peu, s'il nous fallait les subir quand nous nous livrons à une occupation analogue à celle de nos enfants. Au théâtre, un acteur serait fort mal venu à s'arrêter à l'instant le plus pathétique pour nous fournir une explication de physique, ou se livrer à une dissertation sur l'astronomie que vient de lui suggérer un des mots de son rôle. Rendons-nous la justice de reconnaître que, dans un roman, nous laissons consciencieusement de côté les développements étrangers au sujet quand l'auteur a eu la maladresse d'en glisser dans ses pages.

On pourrait répondre, il est vrai. que le récit fait à l'école n'est pas seulement une distraction, qu'il est encore un des exercices de la classe. Oui, mais en quoi consiste précisément cet exercice ? A écouter, à prendre l'habitude de suivre attentivement ce que dit la maîtresse sans avoir l'esprit stimulé par autre chose que par ce qu'on entend. L'interrogation est un exercice ; le récit en est un autre. Il faut laisser à ce dernier son caractère propre. Mais, s'il faut se garder de faire *en même temps* deux exercices différents, rien n'empêche, en revanche, qu'un de ces exercices succède à l'autre. Une fois le récit achevé, les explications instructives qu'il pourra suggérer seront bien à leur place dans une

conversation qui s'engagera entre les élèves et la maîtresse. C'est alors aussi que cette dernière, par quelques questions bien posées, fera sortir des faits racontés une leçon de morale. Elle ne formulera pas ses propres réflexions, elle provoquera celles des enfants : « Qu'auriez-vous fait à la place de tel personnage de l'histoire que nous venons de raconter? Pourquoi auriez-vous fait comme lui, — autrement que lui ? » etc.

Ces causeries, où la plus grande liberté d'exprimer leur pensée est accordée aux enfants, fournissent à la maîtresse une excellente occasion de développer chez eux des idées justes et de bons sentiments.

CHAPITRE X

LES EXERCICES MANUELS

SOMMAIRE. — La petite fille et la bande de papier. — Que le petit enfant aime à se servir de ses mains. — Le goût pour l'action; le besoin de créer. — Frœbel; le travail manuel, moyen d'éducation. — L'occupation silencieuse. — L'éducation de la main. — Nature des travaux manuels à l'école maternelle; difficultés pratiques. — Le tissage. — Le pliage. — Organisation matérielle de la leçon de travaux manuels. — Que les occupations manuelles ne sont qu'un *moyen*. — Abus des petits ouvrages minutieux. — Nécessité de chercher des occupations variées.

Nous assistions naguère aux leçons de l'après-midi dans une de nos meilleures salles d'asile de la province. Une centaine d'enfants s'échelonnaient sur les gradins; les degrés les plus bas et les plus rapprochés de la maîtresse étaient, suivant l'usage, occupés par les bébés. Parmi ces derniers était une charmante petite fille de

trois ans à peine, qu'on nous avait présentée au début de la classe comme une *nouvelle*, entrée de la veille et fort peu consolée encore d'avoir quitté sa mère. En effet, tandis que se succédaient leçons de choses, leçons de géographie, récits, auxquels la pauvrette ne comprenait goutte, nous voyions de temps à autre ses traits se contracter, les coins de ses petites lèvres roses s'abaisser piteusement, ses jolis yeux bleus se remplir de grosses larmes, et l'on sentait qu'elle ne comprimait qu'à grand'-peine un sanglot prêt à s'échapper. Ce chagrin silencieux toucha fort une jeune fille qui nous avait accompagné et qui était assise auprès du gradin inférieur, juste en face de la petite nouvelle ; en quête de moyens de la distraire, elle avisa dans la poche du tablier bleu de la fillette une poignée de ces rubans de papier avec lesquels on emballe les cristaux et les porcelaines, rubans ramassés sans doute le matin dans la boutique du père, lequel était déménageur. La jeune fille prit une des bandelettes, la plia, la fit tenir debout sur sa main comme un petit paravent, puis en fit une sorte de tresse, l'entrelaça de quatre ou cinq façons différentes : le bébé regardait, ravi, et il n'avait plus le cœur gros. Bientôt il prit à son tour un des rubans de papier et se mit à imiter, non sans succès, les essais ingénieux de sa maîtresse de rencontre. Peu lui importait maintenant la longueur de la classe. Quand le claquoir donna le signal de la récréation, il fallut les avertissements répétés de ses camarades pour arracher la petite à son travail. En occupant son attention et ses doigts la petite bande de papier lui avait fait oublier son chagrin ; la fillette alla se mettre en rang pour les évolutions avec la figure gracieuse et souriante d'un enfant heureux.

C'est qu'en effet chacun n'est heureux que lorsqu'il

fait ce qui lui est naturel, et rien n'est plus naturel à l'enfant que de se servir de ses mains. Nous avons déjà dit, en parlant des sens, quel usage il en fait pour prendre connaissance de ce qui l'entoure. Mais il y a plus : il s'en sert aussi pour agir sur les choses, pour les modifier à sa guise. Il n'est pas de petit enfant qui ne préfère au plus beau jouet qu'il faudra se contenter de regarder et de tenir le tas de sable dans lequel il peu creuser des trous, des rigoles, des cavernes. A-t-il vu des ponts, des tunnels? il les imitera. Donnez-lui un petit seau et une pelle, permettez-lui d'employer de l'eau — objet de grande convoitise pour le petit enfant — et il se délectera à remplir son seau de terre mouillée pour renverser ensuite le contenu et s'extasier devant ce beau *pâté* [1]. Pourquoi cette joie ? C'est qu'il a donné une forme à ce qui n'en avait point; il a fait une œuvre, il a *créé*. La naïveté de l'œuvre nous fait sourire ; mais, si nous prenons la peine d'y réfléchir, nous trouvons que sa grossièreté même en fait le prix pour l'enfant : elle est bien *sienne*.

Et nous voulons que notre petit ouvrier s'arrache sans regret à ce vif bonheur de produire, de prendre conscience de ses propres idées en leur donnant une réalisation matérielle, pour écouter l'exposé de *nos* idées à nous, pour suivre une description, un récit ! Convenons que c'est exiger beaucoup. Nous irons plus loin : l'observation des objets, la leçon de choses la mieux dirigée n'a qu'un faible intérêt à côté du plaisir intense qu'éprouve l'enfant à agir. L'exercice des facultés de perception, l'observation des faits, l'étude de leur

1. On a proposé de doter nos asiles de pelles et de petits seaux; l'idée est excellente et nous voudrions la voir réaliser partout,... au risque de quelques tabliers salis.

enchaînement, n'est à proprement parler qu'une préparation à l'activité. On l'a dit, le but de l'homme, c'est l'action. L'enfant en a le sentiment, et c'est pourquoi il lui plaît tant d'occuper sa main, c'est-à-dire l'instrument qui lui sert à donner une forme visible à ce qu'il a conçu.

Frœbel [1] eut un trait de génie lorsqu'il se proposa d'organiser non seulement l'observation, comme ses prédécesseurs Coménius et Pestalozzi, mais l'activité; il voulut faire, du travail manuel pour le petit enfant qu'on ne peut encore instruire, non une distraction pure et simple, mais un *moyen d'éducation.*

Il n'en est guère de meilleur, de plus complet; on en trouverait malaisément un autre qui ait plus d'efficacité par lui-même, qui oblige moins l'éducateur à faire sentir son action à l'enfant, à peser sur sa liberté.

Michelet a tracé un tableau charmant de l'école, où les enfants sont moins enseignés qu'ils ne s'occupent sous la surveillance de la maîtresse : « Ils s'élèvent eux-mêmes avec son secours, sous ses yeux. C'est l'école qui instruit l'école, l'exemple mutuel. On voit travailler,

1. Un des disciples les plus éclairés de Frœbel a fort bien marqué la part qui revient à celui-ci dans l'introduction de ce qu'il appelle — en un style bien germanique — le principe technique-esthétique dans l'éducation : « Les disciples de Frœbel, dit M. Goldammer, ne peuvent, il est vrai, prétendre avoir les premiers posé ce principe, et, quand même ils le pourraient, à peine si ce serait là un bien grand mérite. Dans le domaine de l'éducation, nulle loi, nul changement, nulle amélioration n'est l'œuvre de la pensée d'un seul, ni même d'une certaine catégorie d'individus, mais c'est toujours le produit de l'esprit de l'époque... Frœbel n'est pas celui qui a tracé dans ce champ le premier sillon. Si nous passons sous silence les idées d'Amos Coménius, les indications de Locke, les désirs de Pestalozzi, nous trouvons que ce sont, avant tout, les disciples de J.-J. Rousseau qui, avec un zèle digne de louange, ont recherché les moyens techniques pour l'éducation de la jeunesse. » (Goldammer, *le Jardin d'enfants*, 2e partie, Introduction, p. 5.)

on travaille ; on voit jouer, on joue. On est moins en contact avec l'autorité qu'avec ses égaux, ses voisins. La maîtresse, obligée de se partager entre tous, pèse peu à chacun et soutient peu chacun. Il faut que l'enfant en cent choses se consulte lui-même, avise, développe sa petite activité dans le travail. Ce qui charme dans cette école, c'est qu'on n'entend pas de bruit. Quel doux silence ! Et comment ces petits enfants bruyants sont-ils tout à coup tranquilles ? C'est qu'ils sont heureux, ils font la chose précisément qu'ils aiment et que veut la nature : ils font quelque chose, ils *créent*. »

Rapprochons de ce tableau celui que nos souvenirs nous retracent d'autres écoles, où se succèdent sans interruption les leçons orales et les évolutions bruyantes. Lorsqu'il nous arrive de passer quelque temps dans certaines de nos salles d'asile, nous nous demandons avec un peu d'effroi dans quel état doivent être les nerfs de nos enfants au sortir de pareils exercices. Émousser les sens ou maintenir perpétuellement les organes dans une excitation fâcheuse, tel en doit être l'inévitable résultat. Nous aurions tort de prendre le bruit pour la vie. On parle trop chez nous ; il faut nous décider à accorder de temps à autre à l'enfant le bénéfice du silence de la maîtresse ; ses leçons, qu'on le croie bien, n'en seront que plus fructueuses lorsqu'elle reprendra de nouveau la parole. Si l'on a mille fois raison de répéter que le mouvement est nécessaire à l'enfant, on ne devrait pas oublier qu'il a également besoin de calme et de silence. L'agitation est aussi nuisible à son développement physique qu'à la formation de son intelligence et de son caractère.

Nous voudrions donc qu'on ne mesurât pas le temps avec trop de parcimonie au travail manuel dans nos

écoles maternelles. Mais l'instruction? nous dira-t-on. Elle n'y perdrait rien; nos enfants apprennent plus et mieux en s'occupant à un travail qui les intéresse qu'en recevant des leçons prématurées. L'exercice manuel apporte son appoint à la culture des facultés mentales.

D'ailleurs, quelle que soit l'importance de cette culture, nous ne croyons pas que l'éducation de la main en elle-même soit si fort à dédaigner. L'habileté de doigts que l'on peut commencer à acquérir dès l'enfance n'est chose indifférente pour aucun de nous; elle est une condition indispensable de succès dans l'apprentissage des métiers, grâce auxquels la plupart de nos enfants, garçons et filles, gagneront leur pain dans quelques années.

En quoi consisteront, dans nos écoles, les travaux manuels? A coup sûr, pour obtenir tous les résultats qu'ils sont susceptibles de produire, il les faudrait très nombreux, très variés. La difficulté pratique oblige malheureusement à se borner; lorsqu'il s'agit de groupes d'élèves aussi considérables que ceux de nos salles d'asile, il ne faut pas que le travail manuel exige une installation compliquée; les matériaux employés ne doivent pas être coûteux. Le plus économique de tous, celui dont l'usage est le plus facile, c'est évidemment le papier. Par bonheur, il se prête à être mis en œuvre de façons assez diverses pour que, même en nous réduisant à cette seule matière première, nous puissions encore retirer des exercices manuels quelque avantage.

La bande de papier que tortillait entre ses doigts la petite fille dont nous parlions tout à l'heure nous viendra d'abord en aide. Cette petite bande, nous la plierons et replierons en divers sens; nous lui ferons figurer un cadre à trois, à quatre côtés; nous l'enlace-

rons à une autre bande semblable, mais de couleur différente si nous pouvons. En adjoignant une troisième bande aux deux premières, nous ferons une tresse, etc. Nous nous arrêtons, car, en vérité, le sujet ne comporte pas de développement; toute personne désireuse de « faire rester tranquille » un petit enfant trouve ces mille petits artifices par lesquels on occupe sa curiosité de la chose la plus insignifiante. Nous dira-t-on que ce sont là passe-temps bons à employer pour une nourrice et que l'enfant vient à l'école pour autre chose? Mais c'est que, en réalité, on n'est pas encore *à l'école* chez nous, on ne *doit* pas y être. Jetez donc un coup d'œil sur ces petits êtres qui se pressent dans nos salles; la moitié d'entre eux ont quatre ans à peine. Ne voyez-vous pas qu'il leur faut une bonne, une mère, et non un professeur? Pendant cette période de l'enfance où il s'agit d'enseigner le moins possible, de se borner presque constamment à *occuper* l'enfant intelligemment et avec profit pour la suite de son développement, le travail manuel le plus simple est appelé à rendre de grands services. L'essentiel est de fixer l'attention de l'enfant, de lui apprendre graduellement l'application; entre les mains d'une maîtresse intelligente, un rien y suffit. Peu importe l'objet dont on fera choix, que ce soit la bandelette de papier ou une chose quelconque n'ayant pas plus de valeur.

Il n'est presque personne aujourd'hui, dans le monde de l'enseignement élémentaire, qui ne connaisse le *tissage*. On sait que cette occupation, empruntée aux jardins d'enfants, consiste à faire, au moyen d'une chaîne et de trames en papier, un travail analogue à celui du tisserand. Au début, on entre-croise les bandelettes en en laissant chaque fois une dessus, une dessous,

de façon à obtenir le damier qui offre la disposition de tissu de la toile. Peu à peu, on aborde des dispositions moins simples, qui rappellent celles des étoffes connues dans l'industrie sous le nom de tissus croisés, sergés, etc. Enfin l'on arrive à des dessins qui ne sont pas sans valeur décorative.

Un pareil travail exige le concours constant des deux mains, auxquelles il donne beaucoup d'adresse et de légèreté. Par là, il prépare dans l'enfant l'ouvrier. Il prépare l'artiste en développant le sentiment de la régularité, de la symétrie; il exerce au discernement des couleurs, il habitue à les assembler avec goût. Ce dernier point, fort important, a été complètement perdu de vue dans certaines écoles. Les écoles gardiennes belges, les jardins d'enfants de Trieste, avaient envoyé à la dernière Exposition universelle de superbes collections de tissages, tous exécutés avec les deux mêmes couleurs; on avait fait là un sacrifice regrettable au coup d'œil harmonieux de l'ensemble; des disparates, des notes criardes auraient mieux valu que cette uniformité imposée. C'est l'enfant lui-même qui doit choisir ses couleurs. Ce choix est un curieux indice de ses goûts, et il se ressent quelquefois de façon singulière de l'influence du milieu dans lequel a vécu le petit artiste. Dans un groupe d'enfants que nous avons pu observer de très près, un petit Brésilien de cinq ans, qui avait quitté l'Amérique six mois auparavant, choisissait invariablement pour ses tissages du vert, du jaune et du rouge. Avec ces trois couleurs, qui rappelaient le brillant plumage des oiseaux de son pays, il exécutait des tissages où l'invention toujours bizarre du dessin, jointe à la couleur tapageuse, arrivait à produire un ensemble qui ne manquait jamais de charme, même

pour nos yeux européens. A côté de lui, une petite Anglaise demandait du bleu clair et du gris, comme si sa vue n'eût pas été capable de percevoir d'autres teintes que celles du ciel pâle de sa patrie. Il était amusant de voir les deux enfants se reprocher mutuellement leurs goûts exclusifs. « Toi, disait le jeune Antonio, tu choisis toujours des couleurs *sales!* — Et toi, répliquait la petite Édith, *tu me fais mal aux yeux* avec tes tissages panachés. »

Le tissage offre encore un avantage sérieux ; en obligeant le petit enfant à compter sans cesse tout en travaillant, il lui donne l'intelligence vive et claire du nombre; comme on l'a fort bien observé, il procure ce résultat non seulement « en rendant les premières combinaisons de nombre compréhensibles, palpables, mais en les présentant sans relâche et à tour de rôle ». Il y a un lien si étroit entre le calcul et le tissage, que nous pourrions désigner, dans une classe enfantine, à la seule inspection des tissages, les élèves qui calculent avec plus ou moins de facilité. Au moment où nous écrivons ces lignes, nous venons d'en faire l'expérience, et non pour la première fois. Un tissage vient d'être *dicté* à un groupe d'enfants qui calculent avec une remarquable sûreté, à l'exception de deux d'entre eux : ces deux-là sont les seuls qui n'aient pu suivre la dictée et dont le travail soit plein d'erreurs.

Le tissage dicté est chose fort utile ; mais la plupart du temps, néanmoins, il faut abandonner l'enfant à sa libre invention, ce qui ajoute à l'attrait que cette occupation lui présente. Cet attrait est des plus vifs. La satisfaction de mener à bonne fin un ouvrage qui *reste* n'en est sans doute pas un des moindres éléments; le plus petit enfant peut l'éprouver, et il regarde d'un œil

ravi le petit damier qu'il vient d'achever, à côté du camarade plus âgé qui admire intérieurement le dessin compliqué dans les lignes duquel il a su ne pas s'égarer. L'instinct de la propriété se révèle curieusement chez l'enfant à propos de ces petits travaux ; sa grande ambition est de les emporter à la maison : on peut le lui permettre et il n'est même pas mauvais de lui dire : « Ce travail est *à vous*, puisque vous l'avez fait. » Le plus souvent il ne désire si vivement l'avoir que pour le donner, tantôt à sa mère, tantôt à quelque autre personne qu'il aime ; gardons-nous bien de le priver de ce plaisir. Proposons aussi parfois, comme but à son activité, la décoration de la classe ; il sera très heureux de voir quelques-unes de ses *œuvres* en orner les murs, sans qu'il soit du reste nécessaire d'y faire figurer son nom. Il nous parait mauvais de défaire, comme on le conseille quelquefois, les tissages terminés ; si on les détruit, ce ne doit être que par mesure d'économie, pour utiliser plusieurs fois les mêmes matériaux. On ne peut nier que, dans les écoles nombreuses, ce côté essentiellement pratique de la question ne doive être pris en considération.

Contrairement au tissage, le pliage n'exige pas de matériaux demandant à être souvent renouvelés. C'est un excellent exercice, qui donne à la fois à l'œil et à la main de la rectitude et de la précision ; c'est aussi un bon moyen de démonstration, et il se recommande à ce titre même à un degré beaucoup plus avancé d'enseignement que celui de l'école maternelle. Dès cet âge, cependant, il peut être employé avec avantage ; il offre des ressources précieuses pour développer l'esprit d'observation. L'enfant analyse presque sans s'en douter les changements de forme qu'il fait subir à son carré de

papier ; la liberté de revenir, en le dépliant, à la forme précédente lui permet de se rendre bien compte des différences entre les figures qui naissent sous ses doigts. Enfin la grande variété des transformations par lesquelles on peut faire passer un simple carré de papier peut rendre l'enfant ingénieux. Toutefois, répétons-le, le plus grand intérêt de cette occupation réside dans les démonstrations dont on l'accompagne ; on n'en devra donc faire usage qu'avec modération à l'école maternelle, sous peine d'en fatiguer les très jeunes enfants, encore mal en état de bien saisir la portée d'un semblable exercice. La mesure à garder est affaire à la maîtresse, et nous ne saurions la déterminer ici.

Ce qu'il importe plus de dire, c'est que la *conduite* des exercices manuels devra faire l'objet d'une attention non moins vigilante que les autres leçons. Même alors que les enfants, travaillant silencieux et heureux à leurs petites tables, ne semblent point réclamer ses soins, la directrice ne doit pas rester inactive. Il lui appartient d'avoir l'œil sur tous, d'encourager celui-ci, de remettre celui-là dans la bonne voie, de presser ce troisième qui travaille bien, mais trop lentement ; de donner à un enfant encore malhabile un voisin qui puisse le guider ; enfin, et par-dessus tout, de veiller à ce que le travail n'entraîne pas de lassitude nuisible. Si la moindre fatigue se manifeste avant que le temps de la leçon soit écoulé, qu'elle n'hésite pas à la combattre par quelques mouvements d'*assis et levés* ou par le chant — debout — d'une ou deux strophes. La capacité de concentration n'étant pas la même chez tous ses enfants, elle ne se croira pas obligée d'imposer à la classe entière cette interruption dans son travail. Elle aura soin de demander de temps en temps : « Qui

est-ce qui est fatigué de tisser, de tresser? etc. Vingt enfants lèvent-ils la main pour répondre *oui*: elle fera exécuter les mouvements à ces vingt enfants. tandis que les autres continueront leur ouvrage.

Les réponses que recevront ces questions seront une excellente pierre de touche pour la directrice, préoccupée de ne point fatiguer à l'excès ses élèves. Si la très grande majorité de son petit public demande à profiter de la suspension, elle peut être certaine qu'elle a trop attendu pour la proposer. Elle se rendra compte aussi, par ce moyen, des progrès que fai tchez les enfants la capacité de travail; les interruptions pourront certainement être plus espacées à la fin de l'année qu'au début. Toutefois, la maîtresse ne devra point s'étonner si cette progression ne suit pas une marche toujours régulière. La saison, l'état atmosphérique, la nature de la leçon qui a précédé, un petit incident survenu à la récréation, influencent avec une singulière puissance les petits êtres impressionnables qu'elle a entre les mains.

Nous espérons que l'on ne nous objectera pas, comme contraire à la discipline, la permission accordée à certains enfants de faire autre chose que leurs camarades. Nos écoles ne sont pas des casernes ou des champs de manœuvres, et leur direction comporte quelque souplesse. Il ne serait pas moins fâcheux de forcer l'enfant à interrompre un travail dont il n'est point las que de l'obliger, lorsqu'il est fatigué, à continuer sa tâche.

Quelques personnes penseront peut-être qu'entre un ouvrage manuel qui exige de l'attention, de la patience, et le plaisir de remuer d'autre part, le choix des enfants sera bientôt fait, et que tous demanderont à se lever. Ce serait bien mal les connaître. La plupart apportent une telle ardeur à leur travail qu'ils n'ont nulle envie

de le quitter tant qu'ils ont la force de le poursuivre ; beaucoup mettent leur amour-propre à montrer qu'ils sont capables de soutenir un effort plus longtemps que leurs camarades, et, en vérité, tant que l'amour-propre ne se trahit pas autrement, il n'est point pour déplaire : on aime à voir naître chez ces petits travailleurs le sentiment de leurs forces. Une maîtresse habituée à observer ses élèves fera, sans aucun doute, des remarques fort intéressantes sur leur caractère pendant des leçons de ce genre.

Ce que la maîtresse ne doit jamais oublier, c'est qu'il faut s'attacher surtout au côté *éducatif* des exercices manuels. Le résultat palpable, l'ouvrage produit a son importance, mais une importance très secondaire qu'il serait funeste d'exagérer. N'exigeons pas trop de fini dans le travail : rendre notre enfant soigneux est désirable, le rendre minutieux serait malheureux. Que la directrice ne cède pas à la tentation de faire de son école un musée de merveilles en papier. Quelques-uns d'entre nous ont pu voir dans les vitrines de l'Exposition des merveilles de ce genre ; ces niaiseries n'étaient pas moins affligeantes pour le goût que regrettables au point de vue du temps que les enfants avaient dû y consacrer — si tant est qu'ils en eussent été les ouvriers ! — Elles nous arrivaient de toutes les parties du monde, pour ainsi dire, avec le même caractère de laideur et de banalité, et en les voyant rangées sous l'éternelle rubrique « Travaux Frœbel, » nous nous disions qu'une pareille exhibition était faite, en vérité, pour inspirer l'aversion du grand éducateur, si mal compris par d'inintelligents disciples. Les idées de Frœbel, en fait d'occupations manuelles, n'ont rien à voir avec ces produits malencontreux. Nous ne pouvons résister au plaisir de citer encore un passage où Miche-

let fait la spirituelle critique de ces horibles petits chefs-d'œuvre si chers à certains de nos voisins : « Rien de plus joli, rien de plus coquet que les galants petits produits de ces enfants dirigés par les demoiselles allemandes. Ce n'est pas là du tout l'esprit doux, innocent, mais sauvage du maître, du vieux forestier, adorateur du bon soleil qui crée et cultive avec nous, qui mûrit et la plante et l'homme. L'enfant de Frœbel n'est point ce délicat petit artiste de brillantes frivolités. » Il n'est pas davantage, ajoutons-le en passant, la petite machine à calculer que d'aucuns se figurent. Singulière confusion que celle qui a fait représenter comme un professeur de géométrie, mettant au régime des démonstrations arides et de l'abstraction l'esprit du petit enfant, l'homme qui voulait l'élever au milieu de la nature et par elle, et qui disait en parlant de lui-même : « Les arbres ont été mes premiers maîtres ! »

On le voit, nous aurions grand tort de nous laisser imposer, au nom d'autorités si souvent mal comprises, l'emploi de procédés invariables. Prenons, comme éducateurs, notre bien partout où nous le trouvons; mais ne nous embarrassons point dans les mailles d'un système tout fait, dont l'application servile serait forcément inféconde.

En fait d'occupations manuelles, il y a beaucoup à chercher, à inventer, à perfectionner ; c'est la tâche de toute personne consacrée à la première éducation, de se mettre en quête de matériaux variés et de moyens pratiques de mise en œuvre. Déjà, nous le savons, des tentatives heureuses sont faites dans ce sens ; si nous ne les avons pas mentionnées, c'est que nous avons voulu nous en tenir aux termes mêmes du décret du 2 août [1].

1. Nous n'avons point parlé du tricot mentionné par le décret;

Mais, pas plus que ce décret du reste, nous n'excluons les exercices que nous n'avons pas spécialement cités. Nous appelons, au contraire, de tous nos vœux l'introduction dans nos écoles de travaux manuels aussi divers et aussi complets que possible, pouvant donner satisfaction, dans une large mesure, à ce besoin de créer qui répond à une des plus précieuses facultés de nos enfants.

CHAPITRE XI

LE CHANT

Sommaire. — Les avantages du chant. — Qu'on doit chanter beaucoup à l'école maternelle. — Comment on doit enseigner un chant; exemples pratiques. — De quelques mauvaises habitudes et des moyens de les corriger. — Limite des voix enfantines. — Choix des chants. — Attention accordée aux paroles. — Liste graduée de chants appropriés à chacune des sections de l'asile. — Rapport du sujet des chants avec les autres leçons.

Le chant a eu de tout temps sa place dans nos salles d'asile, et c'est justice : il peut rendre de grands services dans l'éducation des petits enfants. Il apporte une précieuse contribution au développement physique en fortifiant les poumons et en assouplissant tous les organes vocaux; ces organes sont moins sujets aux maladies nombreuses et graves qui peuvent les atteindre, surtout dans le premier âge, s'ils ont été soumis à un exercice

ce n'est point que nous en soyons l'ennemi, au contraire; mais il nous a semblé que cette occupation ne comportait guère d'indications écrites spéciales, et qu'on pouvait appliquer à la conduite de ce genre de travail ce qui avait été dit des autres.

régulier. Par son moyen, on pourvoit à l'éducation de l'oreille, on cultive, on affine un sens qui joue, avec celui de la vue, un rôle prépondérant dans l'existence intellectuelle de l'enfant. Enfin le chant possède, sur l'état mental des enfants, une influence qui en fait un puissant instrument d'éducation, un des plus sûrs et des plus salutaires moyens de discipline que l'on puisse employer. Qui ne sait l'effet que produit un chant, introduit à propos, sur une classe engourdie, languissante, ou bien, au contraire, agitée et distraite? La musique a le don de calmer les enfants et, en même temps, de les pousser à l'activité par une excitation agréable. L'enfant aime la musique; chanter le rend heureux ; c'est pour lui un besoin naturel comme de sauter et de courir. Conçoit-on une assemblée de petits enfants où l'on ne chanterait pas? Ce serait aussi peu normal et aussi funèbre qu'un jardin dont les plantes ne verraient jamais le soleil.

Il faut donc qu'on chante, qu'on chante *beaucoup* dans nos écoles maternelles; mais il faut aussi qu'on y chante *bien*. Cet exercice doit être dirigé, comme tous les autres, de façon à atteindre un but spécial, qui est ici le développement des aptitudes musicales, et à concourir en même temps à l'éducation générale de l'élève.

Comment doit-on enseigner un chant pour satisfaire à cette double condition?

Là encore on appliquera la méthode d'observation et d'analyse; ce n'est pas au hasard, sans préparation rationnelle, qu'on fera procéder à l'action très compliquée qui consiste à chanter un air et des paroles. Nous avons déjà indiqué, en nous occupant de la culture des sens à propos de la petite section, quelques exercices d'*oreille* qui sont de véritables exercices pré-

paratoires au chant : nous avons dit comment on peut habituer l'enfant à saisir le *nombre*, le *groupement*, puis la *hauteur* de sons qu'on lui fait entendre, et cela en dehors de toute étude d'un chant déterminé. A mesure que l'on avancera et que l'oreille se formera, on pourra de plus en plus donner à ces exercices le caractère d'exercices musicaux, et, tout en se gardant de les laisser dégénérer en leçons de solfège, il sera possible de les faire de telle sorte qu'ils mènent tout naturellement à la compréhension du chant que l'on veut faire apprendre ce jour-là. Nous allons voir tout à l'heure comment on peut s'y prendre pour y parvenir et pour y parvenir vite. Mais disons d'abord qu'avant tout essai d'analyse, comme avant toute répétition par les élèves, il faut faire saisir l'ensemble du chant simplement par l'oreille, en le chantant soi-même aux enfants autant de fois qu'il sera nécessaire pour que les mieux organisés d'entre eux le retiennent d'une façon à peu près correcte. Il est inutile, et il serait plutôt mauvais que bon, pour ces auditions préalables, de séparer l'air des paroles ; il suffira de prononcer assez distinctement pour qu'il soit aussi facile de se rendre compte du sens que si les paroles étaient récitées ; ce sera une économie de temps et une excellente habitude à donner à l'oreille, qui doit devenir capable de percevoir nettement les mots articulés avec les sons musicaux. Il y a dans la journée un moment bien favorable pour ces chants exécutés par la maîtresse seule : c'est celui où les enfants se livrent à quelque occupation manuelle qui ne requiert ni une trop grande application de leur part, ni une surveillance constante, une fois le travail bien mis en train. Que l'on soit certain qu'un chant écouté ainsi deux, trois, quatre fois dans le silence complet,

sera plus vite et mieux appris que celui que les enfants répèteront en ânonnant dès le premier jour. Le chant, comme la parole, est affaire d'imitation : il faut, avant tout, qu'on puisse faire connaissance avec le modèle. Quelques premiers essais de répétition pourront venir ensuite; mais il ne faudra point les pousser trop avant sans appeler l'enfant à se rendre bien compte de ce qu'il va chanter, tant au point de vue des paroles que de la mélodie. Pour plus de clarté, prenons un exemple. Supposons qu'il s'agisse d'apprendre la simple et ravissante petite chanson qui figure sous le nom de la *Vieille Chansonnette* dans un recueil bien connu[1].

Elle a été chantée par tous, puis répétée tant bien que mal un certain nombre de fois; vous en chantez seule les deux premières mesures, après avoir recommandé l'attention :

« Combien avez-vous entendu de sons? » direz-vous.

Comme vous n'aviez pas dit d'avance sur quoi porterait votre question, il est probable que les plus attentifs même ne seront pas en mesure d'y répondre. Vous répèterez les deux mesures.

« Sept! dira-t-on alors; nous avons entendu sept sons.

— Bien. Maintenant, dites-moi si tous ces sons ont une durée égale. Écoutez! »

Et vous répétez encore; n'ayez pas peur d'y revenir souvent, c'est le plus sûr moyen de graver l'air dans les mémoires récalcitrantes, et il s'en trouve toujours.

« Ils ne sont pas tous égaux, reprendront vos enfants; il y en a un qui dure moins longtemps que les autres. »

1. *Recueil de morceaux de chant*, par Delcasso et Gross. — 1re partie, no 28.

C'est la double croche, qui aura bien plus frappé que la croche pointée, avec laquelle elle complète un temps; vous ferez remarquer la durée de celle-ci, et, pour donner à ces deux notes leur exacte valeur, on battra lentement la mesure, en décomposant le temps en quatre quarts. Vous serez étonnée vous-même de la précision de rythme que cette analyse aura fait acquérir; puis vous ferez chanter de nouveau au mouvement et sans décomposer le temps en ses parties.

Ce n'est pas tout : il faut encore discerner la hauteur relative des sons. Vous ferez porter maintenant vos questions sur ce point :

« Combien de sons *différents* ai-je chantés? A quel endroit ai-je monté ou descendu?

— Vous avez répété quatre fois le même son, puis monté, puis redescendu. Vous avez fini sur le son par lequel vous aviez commencé; il y a donc cinq fois le même son, et de plus, deux autres sons différents. »

On ne saurait se figurer l'aisance avec laquelle les enfants s'acquittent de ce petit travail d'analyse; nous avons choisi un exemple des plus faciles pour que notre exposition pût être plus brève et plus commode à suivre; mais il importe de dire que des enfants de cinq à six ans, pouvu qu'ils aient été bien dirigés, se reconnaissent sans effort au milieu de phrases musicales autrement compliquées.

Les paroles ont dû être expliquées de leur côté, mais il reste à étudier leur adaptation aux notes; il est essentiel à la netteté du chant que l'on ait remarqué que sur telle syllabe — l'avant-dernière du troisième mot dans notre exemple, — on fait entendre plus d'un son. C'est en divisant ainsi les difficultés, en prenant un à un les

éléments du chant à étudier, que l'on peut obtenir une exécution franche et sûre, au lieu de cet *à peu près* traînard et confus que donne la méthode du *serinage*, même lorsqu'elle est pratiquée avec la patience la plus dévouée par une maîtresse qui use sa voix à dominer celles de son bruyant orphéon.

Moindre fatigue pour la maîtresse, plus grand profit pour les enfants, au point de vue de leur développement général comme de leur instruction musicale; enfin, succès plus rapide pour ce qui concerne la satisfaisante exécution du chant étudié : tels sont les fruits à retirer de l'emploi des procédés que nous nous sommes efforcé de faire comprendre.

Et que l'on n'omette pas de remarquer ceci : c'est que, pour mettre en œuvre ces procédés, il n'est nullement besoin d'un talent musical consommé. Il s'agit ici non d'enseigner la musique, mais d'apprendre à l'enfant à appliquer ses facultés, son esprit d'observation, sa capacité de raisonnement, au chant comme à tous les autres objets de ses études; à cela doit se réduire, selon nous, le rôle de l'école maternelle.

A côté de cette partie tout intellectuelle de l'étude du chant il y a une partie technique, qui doit être aussi l'objet d'une attention vigilante. Autant le chant peut être salutaire aux organes et utile pour donner un son de voix net et agréable, s'il est bien dirigé, autant il peut être nuisible à ce double égard, si on laisse s'introduire l'habitude de forcer la voix, de *crier*, de nasiller, au lieu d'émettre les sons par la bouche, et si l'on n'a pas soin de choisir des chants qui soient exactement contenus, quant à l'échelle des notes, dans les limites des voix enfantines. Nous attirons donc avec force l'attention des directrices sur deux points principaux : le

traitement de la voix, si l'on peut s'exprimer ainsi, et le choix des morceaux à exécuter.

On peut arriver à obtenir même d'un petit enfant une émission franche et pure ; on peut lui apprendre, en l'engageant à respirer profondément avant de chanter et à *soutenir* le son, à donner un peu de sonorité, de plénitude à sa voix, bien grêle encore; ces exercices, pourvu qu'ils soient faits avec une extrême prudence, hâtons-nous de le dire, sont excellents pour augmenter la capacité des poumons et pour fortifier le larynx. Mais il est évident qu'on ne peut les faire avec fruit qu'en divisant de temps à autre les enfants par petits groupes, et non en faisant chanter *toujours* la classe tout entière. Et que l'on ne croie pas que ces exercices séparés entraînent une grande perte de temps et l'inaction pour une partie des élèves; point du tout: vous pouvez les pratiquer sans cesser un instant de faire de l'enseignement collectif. Tous vos enfants étant réunis et occupés à la leçon de chant, sans commander aucun changement de place, vous désignez, pour chanter ensemble, les enfants dont les voix ont le plus d'affinité, ou chez lesquels vous avez à corriger un même défaut. Pendant que ces enfants-là chantent, la tâche des autres est d'*écouter*, chose non moins utile en musique que d'agir soi-même, puis de donner, si vous la leur demandez — et vous ferez bien de la leur demander — leur opinion sur les répétitions successives de la même mélodie que viennent de faire entendre leurs camarades. Est-ce mieux la seconde fois que la première ? Une faute de mesure, que l'on a signalée tout à l'heure, a-t-elle été reproduite ou, au contraire, corrigée? » etc., etc. Il est hors de doute que vos enfants n'auront pas perdu leur temps par l'obligation où vous les aurez placés de

faire et de formuler ces remarques. De votre côté, vous aurez fait les vôtres : vous saurez que tel enfant chante faux, que tel autre a une tendance à presser le mouvement, un troisième à ralentir, et ainsi de suite ; toutes choses que vous auriez eu quelque peine à discerner dans l'ensemble de toute la classe, si, comme il se peut sans crime, vous n'avez pas l'oreille exercée d'un chef d'orchestre. Vous pourrez alors faire des observations vraiment propres à porter coup, parce que vous prendrez à partie le défaut particulier qui vous aura choquée, et que vous vous adresserez, pour relever la faute, à l'enfant même qui l'aura commise. Faire chanter toute la classe, dire que cela ne va pas bien d'une manière générale, et recommencer, sans que ni vous ni vos petits chanteurs sachent positivement et précisément *pourquoi*, est un mauvais moyen de redresser ce qu'il peut y avoir de défectueux, surtout au point de vue de l'émission de la voix. Notez encore que les alternatives de repos et de travail que vous donnez aux voix, en faisant chanter par groupes, sont éminemment propres à prévenir toute fatigue.

Il n'est pas moins essentiel, au point de vue de la fatigue à éviter, de ne faire chanter les enfants ni trop haut ni trop bas dans l'échelle des sons ; leur voix ne comporte pas les sons suraigus, et encore moins les sons graves. Le nouveau règlement prescrit fort sagement l'usage du diapason ; grâce à lui, il faut espérer qu'un peu moins d'arbitraire régnera désormais dans cette partie de la pratique du chant. Les directrices prendront pour point de départ la note immuable que leur fournit l'instrument, et non les convenances variables de leur propre voix ; nous entendrons moins souvent, espérons-le, de malheureux en-

fants *s'égosiller* à suivre dans les *sol* et dans les *la* une maîtresse douée d'un beau soprano aigu, ou faire de vains efforts pour descendre avec une autre dans les profondeurs du contralto. Sur ce point, les maîtresses doivent se défier d'elles-mêmes. En entonnant un chant, ce n'est pas à leur aptitude vocale qu'elles doivent songer, mais à celle des enfants. Il ne faut point qu'elles perdent de vue que la voix de ces derniers est contenue dans des limites beaucoup plus étroites, et, en particulier, *qu'au-dessous de six ans l'étendue de la voix ne dépasse pas une octave.* Nous soulignons à dessein l'énoncé de ce fait, parce qu'il est d'une extrême importance pour le point qui va maintenant nous occuper : le choix des chants. Il est évident, en effet, qu'en faisant ce choix il faudra tout d'abord éliminer les morceaux qui dépassent la portée des voix. Cette condition n'a pas toujours été remplie, même dans les recueils spéciaux destinés aux salles d'asile.

Dans un des meilleurs de ceux que nous connaissons[1], il y a beaucoup à reprendre à cet égard. Du reste, nous manquons encore d'un *bon* recueil spécial ; ceux qui existent sont insuffisants, la série des chants qu'ils contiennent est trop vite épuisée. Les directrices sont donc réduites à puiser, ici et là, dans des recueils qui s'adressent à l'école primaire et où il peut y avoir beaucoup de choses à laisser de côté; elles doivent composer, de pièces et de morceaux, un répertoire adapté aux voix enfantines. Il faut donc qu'elles sachent bien à quelles conditions devra satisfaire ce répertoire. Nous venons d'indiquer la première de toutes, l'exacte limitation du chant dans le petit nombre de notes que peut produire la voix de l'enfant;

1. *Chants des salles d'asile.*

signalons-en deux autres : l'absence de difficulté des intervalles, la plus grande simplicité possible dans le rythme, qui doit être très caractérisé, mais ne pas résulter de valeurs de notes ayant entre elles des rapports compliqués. Un chant où domineront les intervalles de tierce sera plus facile, cela va sans dire, que celui où abonderont les quintes, les septièmes, etc. Un morceau dans lequel des triolets alterneront avec des temps où les notes iront par nombres pairs, où l'on trouvera fréquemment des notes pointées occupant les premières parties d'un temps terminé par des croches simples, doubles ou triples, un tel morceau sera d'une exécution ardue quant à la mesure. Ce qu'on appelle, en musique, *mesure composée*, offrira toujours aussi plus de difficulté que les mesures simples à deux, quatre et trois temps.

En résumé, il faut à nos enfants des mélodies simples, franches, d'un rythme bien marqué, d'une allure vive et gaie ; il faut qu'elles soient courtes, que tout le développement de l'idée soit contenu dans une ou deux phrases musicales.

Et les paroles? On doit aussi les choisir avec soin, et la difficulté est plus grande encore ici que pour le chant lui-même. En effet, trop souvent le texte de nos recueils enfantins est d'une faiblesse déplorable quant à la versification et, quant aux idées, d'une niaiserie ou d'une sentimentalité fausse des plus fâcheuses. Ce n'est pas qu'il faille se montrer aussi exigeant pour les paroles d'une chanson que pour un texte destiné à être confié *seul* à la mémoire. Sans penser, avec le dicton, qu'il faut chanter ce qui ne vaudrait pas la peine d'être dit, nous admettons qu'on ne doit pas être trop rigoureux et que des strophes à chanter, en leur qualité de poésie, peuvent comporter, sans aucun dommage, quelque

chose de plus flottant et en même temps de plus imagé dans la forme, de plus exalté comme sentiment que la prose. Mais ce qu'il faut proscrire absolument, c'est l'expression, presque toujours banale et prétentieuse. de sentiments que les enfants ne peuvent comprendre ou d'idées qu'il faut se garder de leur présenter. La tristesse, les retours mélancoliques sur la vanité des choses humaines, les lamentations sur les douleurs de la vie, n'ont rien à voir — fort heureusement ! — avec l'enfance. N'attristons pas les *petits ;* ce serait un crime de les énerver par la langueur de romances qui ne parlent que de désenchantement. C'est au contraire des enchantements de toute la nature qu'il faut leur parler : du beau soleil brillant, de la lune argentée, des grands bois, des oiseaux joyeux, des fleurs qui embaument, du chasseur qui court, alerte, par monts et par vaux, des travailleurs qui vont gaiement faucher les prés ou moissonner les gerbes, du forgeron qui soulève d'un bras vigoureux le marteau qui va retomber sur l'enclume, etc., etc. Ce n'est pas qu'à tout ce fracas joyeux de l'existence il ne faille pas mêler, de temps à autre, la note triste : elle aussi peut être salutaire à l'enfant, mais à la condition que la tristesse n'en sera point trop sombre et qu'elle sera fugitive comme le sont les chagrins réels de cet âge.

Donc, nous n'apprendrons pas à nos petits élèves des strophes comme celle-ci, où se trouvent réunis comme à plaisir tous les défauts à fuir :

Pour l'homme épris des faux honneurs,
  La nature est sans charmes.
Le monde est un val de douleurs,
  Toujours baigné de larmes.
Gardons avec simplicité,
L'amour des champs et la gaieté.

Nous pourrions, hélas! en citer bien d'autres dans le même goût. Mais c'est affaire aux directrices de faire elles-mêmes le *triage* du bon et du mauvais. Nous les engageons à pratiquer d'avance cette opération, à compulser, le crayon à la main, les recueils qu'elles possèdent ou qu'elles pourront se procurer et à dresser une liste *graduée*, d'après la difficulté des chants qu'elles jugeront bons à adopter. Pour donner une idée plus nette de la façon dont ce travail peut être conduit, nous allons feuilleter avec nos lectrices deux des recueils de chants que nous croyons le plus répandus; ce sont les morceaux de chant à une, deux et trois voix, par MM. Delcasso et Gross [1], et les *Chants de l'école*, par MM. Linden et Mouzin [2]. Nous penserons d'abord aux plus petits et voici, par ordre de difficulté, ce que nous trouverons à glaner pour eux.

La Brebis (nº 11, Delcasso et Gross, I).
Le Sommeil des fleurs (nº 18, Delcasso et Gross, I).
L'Abeille (nº 16, Delcasso et Gross, I).
Coucou (nº 4, Delcasso et Gross, I).
La Vieille Chansonnette (nº 28, Delcasso et Gross, I).
Chant du soir (nº 3, Delcasso et Gross, I).
L'Enfant à cheval sur un bâton (nº 29, Delcasso et Gross, I).
Le Cricri (nº 9, Delcasso et Gross, III).
Ronde (nº 4, Linden et Mouzin, I).
M. Toto (nº 10, Linden et Mouzin, I).
L'Agnelet (nº 26, Delcasso et Gross, I).
La Retraite (nº 9, Linden et Mouzin, I).

On le voit, nous avons dû, pour rassembler et disposer dans l'ordre voulu ces douze petits chants, faire beaucoup de zigzags à travers quatre volumes différents. Mais nous y avons gagné d'être pourvu d'un petit réper-

1. Paris, Delagrave et Hachette et Cie. 3 vol. — Prix : 0 fr. 50.
2. Paris, Delagrave. 3 vol. — Prix, chacun : 0 fr. 75.

toire rangé en bon ordre et dans lequel nous pourrons puiser, sans crainte de mettre la main sur un chant trop difficile ou mal adapté à des voix de petits enfants.

Chemin faisant, nous aurons aussi noté ce qui pouvait convenir à l'autre section et, parallèlement à la première liste, nous en ferons une seconde dans la composition de laquelle nous aurons un peu plus de latitude; les chants que nous venons de mettre à part pour la petite section étaient, en effet, presque tous renfermés dans l'espace d'une quinte : l'étendue de la voix d'enfants de quelques années plus âgés permet un choix un peu moins restreint. La gradation des difficultés, bien qu'elle doive rester l'objet d'une attention constante, n'a plus cependant une importance aussi capitale.

L'ordre dans lequel sont rangés les chants suivants pourra donc subir, sans inconvénient, les modifications que suggèreraient les autres exigences de l'enseignement.

Marche (nº 41, Delcasso et Gross, I).
Le Renouveau (nº 1, Delcasso et Gross, II).
Les Batteurs en grange (nº 61, Delcasso et Gross, I).
Chant du matin (nº 60, Delcasso et Gross, I).
Il faut obéir (nº 21, Linden et Mouzin, I).
Le Paresseux (nº 22, Linden et Mouzin, I).
Ran tan plan, marche (nº 24, Linden et Mouzin, I).
Les Moutons (nº 34, Linden et Mouzin, I).
Le Petit Savoyard (nº 39, Linden et Mouzin, I).
Le Matin (nº 20, Delcasso et Gross, I).
Le vrai bonheur (nº 30, Delcasso et Gross, I).
La vie est bonne (nº 58, Delcasso et Gross, I).
Le Renard et le Coq (nº 3, Delcasso et Gross, II).
Bonne nuit (nº 12, Delcasso et Gross, III).
Chant printanier des oiseaux (nº 5, Delcasso et Gross, II).
La Cloche du soir (nº 24, Delcasso et Gross, II).

Les Cigognes (nº 6, Delcasso et Gross, III).
Le Chasseur (nº 35, Delcasso et Gross, II).
Le Cor dans les bois (nº 4, Delcasso et Gross, III).
La Fileuse au rouet (nº 26, Delcasso et Gross, I).
Le Sapin (nº 10, Delcasso et Gross, I).
Le Potier (nº 32, Delcasso et Gross, I).
Vie du Chasseur (nº 28, Delcasso et Gross, II).
Petite Chevrette (nº 48, Linden et Mouzin, I).
Le Réveil (nº 13, Linden et Mouzin, I).
Les Roses d'or (nº 11, Linden et Mouzin, I).
Le Petit Soldat (nº 20, Linden et Mouzin, I).
La Sortie de l'école (nº 26, Linden et Mouzin, I).
La Ronde des métiers (nº 10, Linden et Mouzin, II).
Le Papillon (nº 18, Linden et Mouzin, II).

Voilà déjà, ce nous semble, d'assez nombreux matériaux pour les moments consacrés au chant; que les directrices y ajoutent la plus grande partie — non la totalité, et nous avons dit pourquoi — de ce qu'elles trouveront dans les recueils spéciaux : elles auront alors un très suffisant répertoire.

Nous avons laissé de côté les *canons*, qui figurent en nombre dans les deux auteurs cités; c'est que leur exécution n'est pas sans demander une grande sûreté d'intonation et de mesure, assez rare dans la plupart de nos asiles : nous ne croyons cependant pas impossible de les y introduire, ainsi que d'autres chants en parties. On gagnera infiniment, au point de vue de l'éducation de l'oreille, à faire chanter en parties; peu d'exercices valent celui-là pour donner de l'assurance à la voix et de la justesse à l'oreille. Aussi devra-t-on le pratiquer toutes les fois qu'on aura une classe offrant des éléments passables pour la formation de petits chœurs. Presque tous les chants que nous venons d'indiquer sont, d'ailleurs, à deux ou à trois voix.

Mais, nous dira-t-on peut-être en nous voyant présen-

ter des listes différentes pour chaque section, tous les enfants de l'école ne seront-ils donc jamais réunis pour chanter ensemble? Si; nous pensons qu'on devra, au contraire, les réunir parfois et qu'on en recueillera quelque avantage, pour les grands comme pour les petits. Ce sont surtout les marches, les évolutions accompagnées de chant qui seront susceptibles de donner lieu à ces réunions de l'école tout entière; il sera facile de choisir, pour ces occasions, des chansons qui conviennent à tous les enfants. Mais la *leçon de chant* proprement dite — et nous entendons par là l'exercice qui consiste à apprendre un chant nouveau — se donnera toujours avec plus de fruit aux sections séparées.

Nous ne dirons rien du *moment* où il convient de placer le chant, parce que la tradition est excellente dans nos écoles à cet égard. Entrer en classe en chantant, en sortir de même, chanter durant les heures de classe pour faire diversion de temps à autre à des occupations plus fatigantes pour l'esprit, voilà ce que doivent faire et voilà en effet ce que font généralement nos enfants. Remarquons seulement qu'on doit s'efforcer, autant que possible, d'indiquer des chants ayant par leur sujet un certain lien avec les leçons du jour. L'enfant auquel on aura parlé des ustensiles fabriqués avec l'argile ou des différentes opérations que subissent les matières textiles retrouvera avec plaisir, dans les strophes qu'il chantera, le *Potier* ou la *Fileuse*; le chant deviendra une sorte d'*illustration* de la leçon de choses et sera, par conséquent, bien placé à la suite de cette leçon; il concourra à fixer dans la mémoire les notions qu'on aura voulu mettre en lumière. Une nouvelle contribution apportée par lui à l'enseignement viendra ainsi s'ajouter à tous les autres services qu'il peut rendre.

CHAPITRE XII

LA GYMNASTIQUE

SOMMAIRE. — Importance de la gymnastique. — Ses deux formes principales à la salle d'asile : marches et évolutions, mouvements gymnastiques. — Que la marche doit être surveillée avec soin et pourquoi. — Manque de variété et d'imprévu dans les évolutions actuelles. — Les mouvements gymnastiques ; insuffisance de ceux qui sont pratiqués à la salle d'asile. Triple but de ces mouvements. — Connaissances nécessaires à la maîtresse pour les bien diriger. — Liste d'exercices graduées ; organisation pratique de la leçon. — Les jeux ; leur place dans la vie scolaire.

Il ne faudrait pas conclure, de la place que se trouve avoir la gymnastique dans la succession des chapitres de ce livre, qu'elle nous paraît devoir venir au dernier rang parmi les occupations de l'école maternelle. Loin de là ; s'il s'agissait de faire un classement rigoureux de ces occupations d'après leur importance, volontiers nous mettrions la gymnastique dans les tout premiers rangs, sinon même au premier rang ; nous voudrions marquer par là le prix que nous attachons à tout ce qui peut préparer à l'enfant, pour une vie de lutte et de travail, des membres vigoureux et une santé robuste. Nous l'avons déjà dit au début de cet ouvrage, mais il ne nous déplaît point de le répéter en avançant vers sa fin : avant de viser à faire de l'enfant un être intelligent et bon, il faut viser à en faire un être vigoureux et bien portant. Dotez cet enfant, dont vous avez l'ambition de faire un homme, d'instruments forts et précis, c'est-à-dire d'organes bien développés et bien disciplinés, qui

puissent devenir de bons serviteurs pour la pensée et pour le sentiment. Sans quoi, pensée et sentiment — l'une aussi élevée, l'autre aussi profond et aussi délicat que vous voudrez les supposer — resteront stériles, impuissants, nuls pour l'action utile et pour le bonheur de ceux chez qui vous les aurez fait naître.

Nos directrices d'école maternelle doivent donc regarder comme un de leurs plus sérieux devoirs les exercices qui ont le développement du corps pour objet spécial. Il faut qu'elles apportent à diriger la gymnastique la même intelligence et la même ardeur qu'aux autres parties de leur enseignement ; il faut — car nous devons tout dire ici — qu'elles payent de leur personne, qu'elles se mettent bravement et en toute simplicité à faire elles-mêmes les mouvements qu'elles ont à faire exécuter. Nous n'affirmerons point que ces mouvements auront chez elles la même grâce que chez leurs bébés; mais qu'elles soient bien sûres que, loin de trouver à l'action qu'elles y mettront matière à raillerie, on leur tiendra compte et grand compte du petit effort qu'elles auront fait, et surtout des résultats meilleurs qu'elles obtiendront par une participation plus complète aux exercices.

La gymnastique se présente à l'école maternelle sous deux formes principales : les marches et les évolutions; les mouvements. Ce sont ces derniers surtout que l'on peut graduer, comme le prescrit le décret du 2 août, de manière à favoriser le développement physique; c'est sur eux que nous nous étendrons particulièrement.

Ce n'est pas qu'il n'y ait rien à dire des marches et évolutions. Il est surtout deux remarques, d'un caractère général, qu'il est aisé de faire pour quiconque connaît un peu nos salles d'asile et que nous ne pouvons passer

sous silence. La première, c'est que la marche en mesure se fait presque toujours mal; très rares sont les classes où les enfants marchent d'un pas bien réglé, alerte, relevé, avec une flexion souple des articulations de la jambe et une tenue correcte du reste du corps; on est souvent frappé, au contraire, de voir la mauvaise position des jambes, trop éloignées l'une de l'autre, et la lourde paresse des pieds, qui *traînent* au lieu de quitter le sol à chaque pas, imprimer au corps une sorte de balancement des plus disgracieux. Dans ces conditions-là il est impossible d'attendre de la marche les résultats qu'elle devrait donner et, entre autres, cette vivacité, cette aisance, nous dirons même cette élégance dans la démarche qu'il serait fort désirable de voir acquérir à nos enfants, fillettes et garçons. Notre seconde remarque porte sur les évolutions; elles ne sont pas assez variées : tout est réglé, prévu, et partant manque d'intérêt. Avec un peu d'imagination il est facile d'en trouver un plus grand nombre et d'en inventer de plus amusantes que celles qui sont généralement en usage. On comprendra que nous devions ici laisser tout à faire à nos lectrices; ce n'est que sur place, suivant la disposition du local, le nombre et l'âge des enfants, etc., qu'on peut trouver une bonne organisation pour ce genre d'exercices. Notre rôle se borne à signaler les points sur lesquels il y a quelque progrès à accomplir; la marche et les évolutions en comportent de sérieux, qu'on obtiendra, du reste, rapidement, moyennant un peu de vigilance et d'activité.

Il y a encore plus d'améliorations à poursuivre en ce qui concerne les *mouvements gymnastiques*. On pourrait dire même que tout est à créer en ce sens dans un assez grand nombre d'écoles, où ces mouvements se réduisent

à un *agitement* des mains, quelquefois des bras, qui est tout à fait insuffisant. La gymnastique — toujours sans appareils bien entendu — doit être beaucoup plus complète à l'école maternelle. Son but est multiple; elle doit : 1° discipliner l'enfant; 2° le reposer du travail intellectuel et en rendre, par cela même, la reprise plus aisée et plus profitable; 3° enfin, aider à son développement physique en fortifiant et en assouplissant les muscles. Un exercice dont on attend des avantages si essentiels et si variés a droit à une large part dans la vie des enfants de la salle d'asile et mérite qu'on s'y arrête ici un instant.

Nous avons indiqué déjà, en traitant des débuts de l'éducation en commun, la valeur de la gymnastique comme moyen de discipline; inappréciables pour commencer, les services qu'elle rend continuent d'être utiles, à mesure que les enfants grandissent, pour faire conserver et pour affermir l'habitude d'exécuter avec promptitude et précision une chose commandée. On peut se montrer de plus en plus exigeant à cet égard; il importe, dans la pratique, de ne pas oublier que tout mouvement nouveau doit être étudié *à fond;* dans aucun exercice il ne faut tolérer l'*à peu près*, la mollesse, la distraction, le manque d'ensemble. Mieux vaut, dans l'intérêt du but complexe que l'on poursuit, mais surtout en vue d'une rigoureuse discipline de l'esprit et du corps, un petit nombre de mouvements exécutés avec précision et vigueur que toute une succession d'exercices sans exactitude.

Le second résultat, la *récréation* de l'enfant, ne peut être obtenu que si les mouvements sont faits vivement, gaiement; il ne faut pas seulement qu'ils reposent par la cessation momentanée de l'application intellectuelle.

mais qu'ils laissent après eux cette excitation agréable qui est si favorable au travail. Tant qu'un seul bébé garde un air languissant et amolli, la leçon n'a pas porté ses fruits, et il faut stimuler les engourdis jusqu'à réveil complet par des remarques, des questions, de la variété et de l'imprévu dans les exercices, — quelquefois par un bon rire qui entraîne tout le monde et mette chacun en belle humeur. Il ne faut jamais non plus que la gymnastique tourne à l'exercice machinal. Pour éviter cet écueil et ranimer l'attention, il sera bon de faire *analyser* les mouvements par les enfants ; on dirigera leur observation sur les parties du corps mises en action et sur le mode d'action ; on répètera le nom des articulations, on pourra même donner les noms de quelques os, de quelques muscles, le tout avec une grande réserve et à petite dose. Les notions ainsi acquises seront possédées très sûrement par les enfants ; presque tout ce qu'ils doivent savoir, en fait d'histoire naturelle de l'homme, peut s'apprendre à la gymnastique.

Pour atteindre le troisième but — fortifier et assouplir les muscles — les exercices doivent remplir certaines conditions. Il ne faut pas les faire faire au hasard et sans ordre : il faut exercer tour à tour avec une égalité convenable les principaux muscles ; donner à chaque exercice, c'est-à-dire à chaque série de mouvements identiques, une durée telle que l'on arrive presque toujours, *sans jamais la dépasser*, à la limite où commencerait la fatigue. Enfin, ils doivent être gradués de façon à demander chaque jour aux organes une somme d'efforts plus grande, que les exercices précédents ont dû les mettre en état de fournir. Cette gradation veut être faite avec beaucoup d'attention et de prudence. L'expérience sera pour les directrices un bon guide ; mais il faut

qu'elle soit aidée par la réflexion et que chaque leçon ait son plan arrêté d'avance. On pourra consulter avec fruit, pour la préparation des leçons, les ouvrages spéciaux sur la gymnastique; la lecture de quelques ouvrages très élémentaires sur la structure du corps humain et surtout l'étude de quelques planches bien faites seraient aussi fort utiles. Il n'est pas de trop, lorsqu'on a affaire à des ressorts aussi délicats que ceux de la machine humaine, d'en connaître un peu le mécanisme, et la personne qui en aura pressenti l'infinie complication risquera beaucoup moins de manquer de circonspection et de mesure ; dans les exercices qui mettent en mouvement ces ressorts compliqués, elle préfèrera se tenir en deçà des limites que prescrit la prudence, au lieu de s'exposer à les dépasser. Les audaces dangereuses sont le propre de l'ignorance.

Les mouvements gymnastiques devraient avoir lieu deux fois par jour, soir et matin. La meilleure manière de placer les enfants pour cette leçon consiste à les disposer sur deux, trois ou quatre rangs, suivant leur nombre, en face de la maîtresse. Il doit y avoir entre les enfants, dans tous les sens, un intervalle assez grand pour que les bras étendus ne risquent pas de se rencontrer ; le *front* de ce petit bataillon sera donc assez large, pas assez cependant pour que la surveillance devienne difficile, ou que les enfants soient tentés de se tourner de côté pour imiter les mouvements de la maîtresse ; mieux vaudrait, si ce double inconvénient devait se produire, mettre un rang de plus en profondeur. Il va sans dire que les enfants doivent être rangés par ordre de taille, les petits en avant.

Tout son monde étant en place, la maîtresse commence par quelque mouvement insignifiant — battre

des mains par exemple — qui est à ce qui va suivre ce que sont, au morceau d'ensemble que l'on va exécuter, les accords que font entendre les instrumentistes d'un orchestre avant que l'archet ait donné le signal. Puis viennent des mouvements, faits d'abord avec lenteur et en en bien marquant les *temps*, que les enfants doivent, le plus souvent, compter à haute voix. D'autres fois, au contraire, on fera compter le nombre de répétitions du même mouvement ; ce nombre, peu élevé au début, pourra s'accroître ensuite chaque jour. C'est ainsi que tel mouvement, qu'on ne répétait que cinq ou six fois en commençant, pourra être fait dix, quinze, vingt, trente fois au bout de quelques semaines. Les enfants se font généralement un point d'honneur de montrer « comme ils sont devenus forts », en continuant longtemps un mouvement qui avait été déclaré difficile ou fatigant la première fois. Il faut souvent couper court. Entre les exercices une complète immobilité est de rigueur. Si l'on n'y arrive pas par le fait d'un peu de fatigue chez les enfants, il faut couper résolument la leçon par un chant ou une conversation pendant lesquels ils pourront se détendre. Le plaisir de *commander* à leur tour les mouvements peut être la récompense des enfants qui ont été particulièrement dociles et appliqués.

Voici quelques exemples des mouvements que l'on peut faire exécuter :

MEMBRE SUPÉRIEUR

1. ARTICULATION DE L'ÉPAULE. BRAS DANS L'EXTENSION

I. Élever le bras, en l'éloignant du corps, jusqu'à ce qu'il soit dans la position horizontale (d'un bras, puis des deux).

II. Le bras étant dans cette position, décrire horizontalement un quart de cercle en avant.

III. Faire le *balancier* (d'un bras, puis des deux).
IV. Battre des mains en avant et en arrière.
V. Le bras pendant, effacer les épaules en rapprochant les omoplates.

2. FLEXION

I. Flexion de l'avant-bras sur le bras en formant divers angles; extension, flexion, etc.
II. L'avant-bras formant avec le bras un angle droit, chasser les coudes en arrière, puis étendre les bras en avant. Répéter ce mouvement en faisant le *temps fort* tantôt en avant, tantôt en arrière.
III. Lancer le bras verticalement, revenir à la position fléchie.
IV. Croiser les bras devant et derrière.

3. MOUVEMENTS DE TORSION

I. Le bras étant fléchi et les coudes aux hanches, mouvement de torsion de l'avant-bras, poing fermé.
II. Le membre supérieur étendu et placé en avant horizontalement, torsion, la main ouverte (fatigant).
III. Même exercice, le bras étant placé latéralement (très fatigant).

4. POIGNET

I. Flexion de la main sur la partie antérieure de l'avant-bras.
II. Flexion de la main sur la partie postérieure.
III. Rejeter le poing fermé en dehors.
IV. Rejeter le poing fermé en dedans.

Nota. — Faire ces mouvements en plaçant la main à diverses hauteurs.

5. ARTICULATIONS DE LA MAIN

I. Le bras étant immobile, flexion et extension des doigts (très utile).
II. Écartement des doigts.
III. Mouvements du pouce.

Nota. — Les mouvements d'élévation du bras doivent être répétés au bout d'un certain temps avec une extrême lenteur, qui les rendra très fatigants, mais très salutaires. Les premiers jours, on ne pourra faire plus de trois ou quatre fois le même mouvement; on aura soin d'en demander un peu plus à chaque leçon nouvelle.

THORAX

1. MOUVEMENTS DE LA COLONNE VERTÉBRALE

I. Flexion profonde en avant.
II. Léger renversement en arrière.
III. Flexion à droite, le poing sur la hanche.
IV. Flexion à gauche.

2. MOUVEMENTS D'INSPIRATION ET D'EXPIRATION

I. Les bras pendants.
II. Les bras étendus latéralement.
III. Les bras étendus verticalement.
IV. Avec les poings sur les hanches.
V. Les bras croisés derrière le dos.
VI. Inspiration, puis expiration lente sur une note donnée.

MEMBRE INFÉRIEUR

1. FLEXION

I. En pesant sur la jambe.
II. En l'élevant.

2. MOUVEMENT DE BALANCIER, AVEC UN DES MEMBRES DANS L'EXTENSION

3. MOUVEMENTS DE 1/4 DE TOUR, 1/2 TOUR, TOUR COMPLET, ETC.

Ces derniers mouvements demandent encore plus d'ordre et de précision que les autres, et ne doivent pas être commandés aux tout petits enfants, qui se jetteraient infailliblement par terre en les exécutant. Au reste, ils

n'ont pas l'importance de ceux qui ont pour but d'élargir et de fortifier la poitrine.

La série des mouvements possibles et profitables n'est nullement épuisée par l'énumération ci-dessus, dans laquelle on s'est contenté de donner un assez grand nombre d'exemples, et de les donner de façon à mettre les directrices sur la voie pour trouver un ensemble d'exercices complet et bien enchaîné. Du reste, des ouvrages spéciaux leur offriront à cet égard des ressources d'autant plus précieuses que les indications seront accompagnées de figures ; c'est en l'absence de livres de ce genre seulement qu'elles pourront recourir à l'aperçu que nous avons cru devoir leur donner ici, et où nous n'avons fait figurer que des mouvements longuement expérimentés avec des enfants de trois à sept ans.

Quelle que soit l'utilité des mouvements gymnastiques, il est un mode de mouvement qui leur est encore supérieur : c'est l'activité libre, celle que l'enfant déploie dans ses jeux.

Le jeu en plein air, qui invite à sauter, à courir sans relâche, à crier à pleins poumons, qui fait circuler vivement le sang et qui met du rouge aux joues, voilà l'agent par excellence du développement physique. Les Anglais, les Américains le savent bien, et chez eux le jeu est une institution nationale. C'est à lui qu'ils s'en remettent pour une bonne part du soin de préparer, dans le *boy* remuant et entreprenant, le hardi marin, le voyageur infatigable, le robuste *farmer*, que n'effrayent ni les forêts à abattre, ni les terres incultes à défricher. Il y a, chez ces peuples pratiques, de gros livres roulant uniquement sur les jeux innombrables qui peuvent occuper les écoliers, depuis les classes enfantines jus-

qu'aux universités. Dispensons-nous, si vous voulez, d'écrire de gros livres sur les jeux de nos enfants, mais veillons à ce qu'ils jouent. La chose, qu'on le croie bien, en vaut la peine, et nous appelons sur elle la sérieuse attention de nos directrices ; elles ont un rôle à remplir, même pendant les récréations proprement dites, et ce rôle ne consiste pas seulement à prévenir les accidents possibles et à empêcher les conflits graves entre enfants. Non; si elles doivent parfois *modérer*, elles doivent aussi fort souvent *stimuler*. Il leur appartient de pousser à l'activité corporelle *tous* leurs enfants, en particulier les petites filles, plus volontiers tenues à l'écart des jeux bruyants. Pour cela, il faut qu'elles organisent les jeux, les rondes.

La paume, vieux divertissement français, devrait bien reprendre faveur parmi nous, et sa place serait heureusement marquée dans les cours et préaux de nos écoles maternelles. A combien d'exercices, tous salutaires, tous amusants, ne se prête pas la balle, tantôt jetée contre le mur qui vous la renvoie, tantôt lancée en l'air, tantôt saisie au vol tandis qu'un camarade vous l'adresse en pleine poitrine, tantôt — pour les tout petits — rebondissant sur le sol et sous la main! Une vaste collection de balles, de grosseurs diverses, afin qu'il y en ait pour tous les âges, légères et souples pour qu'elles ne risquent point de blesser, devrait faire partie obligatoirement du matériel scolaire de nos asiles. Ce ne serait point de l'argent mal employé que celui qu'on mettrait à son achat. Pour être un bon joueur de balle, il faut viser juste, lancer adroitement, tenir ferme, avoir du sang-froid, de la présence d'esprit, de la rapidité de mouvements ; il faut encore savoir ne pas cligner de l'œil quand la balle arrive droit

sur vous et recevoir au besoin sans se plaindre un bon coup en pleine figure. L'acquisition de toutes ces qualités pour le garçon ou la fillette de cinq à sept ans vaut bien une légère dépense pour la commune, quelques bosses au front pour les joueurs et un peu de bruit pour les voisins.

Nous parlions des rondes : elles sont précieuses pour occuper les plus jeunes enfants pendant les jeux plus actifs de leurs aînés ; quelques-unes de celles que nous possédons sont fort jolies, mais nous n'en avons point en assez grand nombre. Nos directrices devraient s'ingénier à en inventer ; les enfants eux-mêmes, une fois mis en train par elles, leur fourniraient des idées. En imaginant des jeux, elles compléteraient leur œuvre d'éducation, elles développeraient chez leurs élèves le goût de l'action en commun ; elles achèveraient enfin de préparer ce que nous attendons de nos écoles maternelles : des générations d'écoliers bien portants, actifs, à l'intelligence ouverte et à l'humeur joyeuse.

APPENDICE

PROJET DE RÈGLEMENT[1]

POUR

LA CONSTRUCTION ET L'AMEUBLEMENT DES SALLES D'ASILE

OU ÉCOLES MATERNELLES

ÉLABORÉ PAR LA COMMISSION DES BATIMENTS SCOLAIRES

RAPPORT

ANNEXÉ A L'AVANT-PROJET PRÉSENTÉ PAR LA SOUS-COMMISSION COMPOSÉE DE :

MM. BERGER, *président;*
DE BAGNAUX, CARDOT, FAURE-DUJARRY, NARJOUX, RIANT, SALLERON, TRAIN, ZIDLER;
BOUVARD, *rapporteur;*
DARTOIS, *secrétaire.*

MESSIEURS,

Votre Sous-Commission, en vous présentant son travail sur les salles d'asile, a cru devoir l'accompagner de quelques explications.

1. Nous donnons ce projet de règlement à titre de renseignement, de document à consulter et en faisant observer : 1° que ce n'est là qu'un projet dont les dispositions n'ont point encore reçu la sanction officielle; 2° que les solutions données par la Commission des bâtiments scolaires aux questions qu'elle a dû examiner ne nous paraissent point toutes de nature à être adoptées sans discussion. Il y aurait, sur certains points, de sérieuses réserves à faire, notamment en ce qui concerne l'ameublement. On trouvera plus loin une note sur le choix des tables, point sur lequel nous nous écartons sensiblement des décisions de la Commission.

Elle m'a chargé de vous faire connaître les motifs sur lesquels repose le texte qu'elle vous soumet et la discussion qui a précédé ses conclusions.

Lorsqu'on commence l'élaboration d'un règlement aussi simple que celui qui nous occupe, tout paraît facile. On entrevoit mille solutions justes; les améliorations se présentent en masse et les propositions abondent. On ne voit pas encore très bien comment tout cela s'arrangera; mais on se dit qu'il suffira d'un léger examen de la question pour fixer les idées, et d'une discussion rapide pour les mettre sur pied.

Eh bien! il arrive à peu près généralement, pour ne pas dire toujours, que cet examen même approfondi, que cette discussion même prolongée, n'aboutissent qu'à créer l'incertitude. . .

Les difficultés surgissent, les affirmations se heurtent à des obstacles imprévus, les idées les plus diverses s'opposent l'une à l'autre; les majorités ne s'obtiennent qu'avec peine et touchent souvent de très près aux minorités.

Graduellement, on arrive à être plus prudent, plus réservé: on n'ose plus imposer, on voudrait convaincre. On devient plus accessible aux concessions, et, en fin de compte, on se dit qu'on ne modifie pas un ensemble de choses établies sans rencontrer des oppositions respectables; qu'on ne crée pas une organisation nouvelle sans s'exposer à des résistances quelquefois opiniâtres, mais souvent justifiées, et qu'en somme toute amélioration, si faible qu'elle paraisse à première vue, est bonne à prendre.

C'est dans cette situation d'esprit que nous ont laissés les dix séances de votre Sous-Commission : séances dans lesquelles la discussion a épuisé tous les arguments pour ou contre le règlement ci-annexé.

Un Comité consultatif des salles d'asile avait préparé un projet de règlement, ou plutôt un programme, dont la première partie vous a été distribuée. Nous avons essayé de le prendre pour base de notre travail, mais nous avons rencontré dans son application des difficultés qui nous l'ont fait abandonner.

En voici un exemple :

Le Comité demandait que l'une des deux salles d'exer-

cices, celle destinée au *tiers des enfants* le plus avancé, fût disposée de manière à recevoir, à un moment donné, *tous les élèves de l'asile;* de sorte que cette salle devait pouvoir alternativement répondre au tiers et à la totalité de ces enfants (50 et 150, par exemple), disposition coûteuse qui donnait une superficie beaucoup trop grande dans un cas, ou beaucoup trop petite dans l'autre, et qui rendait un chauffage régulier presque impraticable.

Ces inconvénients étaient-ils compensés par un avantage réel? Y avait-il intérêt à réunir ainsi tous les enfants de l'asile? Le profit que pouvaient tirer d'une leçon commune des enfants de 2 à 3 ans et des enfants de 6 à 7 ans l'emportait-il sur le préjudice causé à l'hygiène et aux finances communales? Fallait-il continuer le système actuel, qui consiste à grouper un trop grand nombre d'enfants sur une estrade, à gradins trop nombreux et par suite trop élevés, ce qui les met dans des conditions différentes d'aération et de chauffage?

Votre Sous-Commission à l'unanimité ne l'a pas pensé, et, avant de maintenir l'application de ces principes, elle a cru devoir consulter l'Administration sur l'étendue des réserves qu'elle avait le droit de présenter.

Il lui a été répondu qu'aucun projet ne devait être adopté comme base invariable de vos délibérations, qu'aucun programme ne pouvait être considéré jusqu'ici comme absolu et que, en conséquence, nous avions toute latitude pour établir nos propositions en pleine liberté.

A la suite de ces déclarations, le travail de la Sous-Commission a pris une allure plus nette, plus positive; — je n'oserais dire plus facile ni plus décisive, car la discussion s'est maintenue laborieuse et la décision flottante.

Il y a cependant un premier point sur lequel tout le monde s'est trouvé d'accord, c'est celui de la *limite à établir dans le nombre d'enfants à admettre dans la salle d'asile.*

Prenant en considération : 1° que plus on rassemble d'enfants sur un même point, moins les conditions hygiéniques dans lesquelles on les place sont favorables; 2° que, pour les salles d'asile bien plus encore que pour les écoles primaires, il y a avantage à multiplier le nombre des établissements, afin de diminuer les distances à parcourir et

de rendre la fréquentation plus facile; 3° que le règlement des écoles primaires porte à 150 le maximum des enfants de la salle d'asile, dans un groupe scolaire, la Sous-Commission, à l'unanimité, a maintenu ce chiffre de 150 comme maximum du nombre d'enfants que pourra recevoir une école maternelle.

Il convient de dire ici que le Comité consultatif des salles d'asile avait exprimé le désir de voir cette limite établie par rapport au chiffre des inscriptions, en prenant pour base le nombre de 200, qui correspond à environ 150 présences.

Nous n'avons pas cru devoir adopter ce mode d'indication, qui laissait dans l'indécision la base même d'après laquelle les constructions doivent être distribuées.

Une deuxième disposition a également été admise à l'unanimité, c'est celle de la *division des enfants par sections.*

Quelle devait être la limite de cette division? Comment fallait-il la réaliser?

Quatre systèmes étaient en présence :

Celui du Comité consultatif, tendant à la création de la grande salle à gradins, dont nous avons parlé, destinée à recevoir alternativement le tiers ou la totalité des enfants de l'asile, et à l'établissement d'une deuxième salle, sans gradins, pour les plus jeunes enfants, comprenant les deux autres tiers.

Nous avons dit comment il avait été repoussé à l'unanimité.

Le deuxième consistait dans l'établissement d'une sorte de classe pour chaque groupe de 50 enfants, avec salle disposée en amphithéâtre pour la réunion de tous.

C'était une organisation bien compliquée, une installation bien considérable pour un résultat peu important.

C'était maintenir le principe d'une disposition vicieuse d'amphithéâtre recevant un trop grand nombre d'enfants pour des exercices d'ensemble, plus physiques qu'intellectuels, et auxquels le préau couvert peut donner une satisfaction suffisante.

Aussi cette deuxième combinaison a-t-elle été, comme la première, unanimement rejetée.

Le troisième système a eu plus de partisans: il a même

pendant deux séances, tenu la majorité, qu'il n'a perdue qu'en présence des difficultés que présentait sa mise en pratique.

Les enfants, comme ci-devant, étaient divisés par sections et par salles de 50 au plus, mais d'une manière absolue pour tous les exercices d'enseignement. La seule salle commune était le préau couvert.

C'était l'abandon dans son ensemble, comme dans ses détails, de l'enseignement actuel des salles d'asile, la séparation complète des enfants d'âges différents et la confirmation de la règle posée dans les écoles primaires : qu'une même salle de classe ne peut recevoir, sans inconvénients, plus de 50 élèves.

En principe, tous les membres de la Sous-Commission étaient d'accord. Dans l'application, des divisions se sont manifestées et, à mesure que la discussion s'est développée, les idées se sont modifiées dans un sens plus modeste.

La majorité a reconnu qu'il y avait encore là exagération; que, dans le cas le plus ordinaire d'un nombre d'enfants supérieur à 100, il faudrait trois salles d'exercices et, par suite, trois maîtresses, sans avantage bien établi;

Que, si la première section de 5 à 7 ans se recrutait facilement et dans la proportion d'un tiers environ du nombre total, il n'en serait pas de même de la troisième : les statistiques établies démontrent, en effet, que les enfants de 2 à 4 ans fréquentant les salles d'asile forment un chiffre absolument insignifiant;

Que ces tout petits enfants seraient du reste mieux dans le préau que dans les salles d'exercices, où il suffirait de les amener quelques instants par jour;

Que les motifs invoqués en faveur de la réduction du nombre d'élèves dans les écoles primaires ne s'imposent pas de la même manière dans les salles d'asile, attendu que si, dans les unes, il y a intérêt à ce que chaque élève soit facilement surveillé et dirigé à sa place par le maître, dans les autres, au contraire, il faut désirer que les enfants, loin de rester immobiles, soient astreints à des mouvements répétés, qui laissent toute latitude pour un renouvellement facile de l'air.

En somme, et par ces diverses considérations, la Sous-

Commission est arrivée à conclure, *à une grande majorité, pour deux salles seulement*, une pour le tiers des enfants les plus avancés, l'autre pour le reste.

Ce point fondamental établi, il restait à déterminer la façon dont les deux salles seraient aménagées.

Pour la première, l'entente a été facile : installation analogue à celle d'une classe d'école primaire, pour laquelle elle forme transition.

Sur la deuxième, les avis se sont encore partagés.

Les partisans et les adversaires du plancher horizontal, du plan incliné et de l'amphithéâtre par gradins ont plaidé ou combattu peur ou contre chaque système.

Il a été dit que, s'il y avait intérêt à placer un certain nombre d'enfants de la salle d'asile dans des conditions différentes de celles suivies jusqu'ici, on pouvait aussi trouver des avantages et un stimulant dans quelques exercices d'ensemble, pour une partie d'entre eux au moins ;

Que la surveillance et la direction de ces exercices d'ensemble exigeaient une disposition en amphithéâtre ;

Qu'il était possible d'établir cet amphithéâtre par gradins sans inconvénient, si on limitait leur hauteur et leur nombre et si on leur donnait des largeurs suffisantes pour l'installation de bancs à dossier ;

Que cet aménagement adopté d'un côté de la salle permettrait encore de disposer à l'autre extrémité, pour le tiers des enfants de la deuxième section, des tables plates servant d'intermédiaires entre le gradin et la table-pupitre de la première section.

C'était une transition entre les deux systèmes ancien et nouveau, qui, en fin de compte, a été adoptée à une assez forte majorité.

Sur tous les autres articles du nouveau règlement, la Sous-Commission a été plus unanime dans ses appréciations et dans ses décisions.

Les préaux et les services annexes n'ont donné lieu qu'à des observations de détail. Nous avions eu la pensée de demander des salles spéciales pour le vestiaire, les lavabos, les lits de repos ; mais nous y avons bientôt renoncé, en présence des difficultés de distribution auxquelles cela donnerait lieu, à raison de l'augmentation de dépenses qui

en serait la conséquence, et surtout des difficultés que présenteraient la rapide circulation des enfants et leur surveillance dans cette multiplicité de pièces; enfin, à cause de l'insuffisance d'aération dans laquelle elles se trouveraient.

Nous avons cru devoir, en conséquence, maintenir l'installation de tous ces services annexés dans le préau couvert, avec des dispositions spéciales qui permettent de mettre à profit les dimensions de cette grande pièce.

Quant aux prescriptions de détail, de construction et d'aménagement, elles ont été tirées du règlement des écoles primaires, à l'exception de l'éclairage unilatéral, qui a été abandonné; non pas qu'il ne puisse, dans certains cas, s'appliquer aux salles d'asile, mais parce qu'il nous a paru désirable d'obtenir, pour les établissements de ce genre, le plus grand nombre possible d'ouvertures d'aération et d'insolation, et, au contraire, imprudent d'ouvrir la voie à la disposition vicieuse de bâtiments doubles en profondeur, dans lesquels ni l'air ni la lumière ne pénètrent convenablement.

En résumé, Messieurs, vous connaîtrez l'ensemble des dispositions que nous soumettons à vos délibérations, quand nous vous aurons dit :

Qu'à l'exception de l'éclairage unilatéral, nous avons puisé dans le règlement des écoles primaires, pour les approprier aux salles d'asile, toutes les prescriptions relatives à l'hygiène, à la construction et aux mesures d'ordre général;

Que nous avons modifié ou complété l'organisation de la salle d'asile actuelle, ainsi qu'il suit :

1° Fixation à 150 au maximum du nombre d'enfants à admettre dans un même établissement;

2° Division de ces enfants en deux sections au moins et répartition en deux salles, quand leur nombre dépassera 50;

3° Augmentation des surfaces attribuées à chaque enfant; lesdites surfaces portées de 70 et 80 centimètres à 1 mètre dans les salles d'exercices et le préau couvert, et à 3 mètres dans la cour de récréation;

4° Aménagement de l'une des salles d'exercices par

tables-pupitres et bancs fixes à deux places, avec dispositions analogues à celles d'une classe d'école primaire;

5° Adoption d'un système mixte pour la deuxième salle, c'est-à-dire maintien du principe des gradins à l'une de ses extrémités, gradins réduits à 10 ou 12 centimètres de hauteur avec une largeur suffisante pour recevoir des bancs fixes à dossier; installation, à l'autre extrémité, de tables à dessus horizontal, pour le tiers seulement des enfants de cette deuxième section;

6° Aménagement, dans le préau couvert, des vestiaires, lavabos et lits de repos, avec indication des dispositions à suivre;

7° Établissement d'une cuisine pour les aliments des enfants et d'une salle d'attente pour les parents;

8° Instruction sur la forme et les dimensions du mobilier, des privés et objets divers.

Ces conclusions, si simples qu'elles paraissent, ne sont pas nées sans efforts, permettez-moi de le répéter encore en terminant. Elles ne sont arrivées à prendre corps qu'après de nombreux tâtonnements.

Nous avons successivement adopté, abandonné, repris et rejeté divers systèmes que le sentiment présentait et que la difficulté de réalisation repoussait. Si nous avions pu reproduire le compte rendu exact de nos discussions, nous aurions peut-être évité à l'assemblée plénière la répétition de nos entraînements stériles. En vous présentant cette analyse, si imparfaite qu'elle soit, nous espérons simplifier la discussion générale, faciliter vos décisions, ménager votre temps, et hâter la publication d'un document que l'Administration aussi bien que les architectes attendent avec impatience.

Le Rapporteur,

BOUVARD.

PROJET DE RÈGLEMENT

POUR

LA CONSTRUCTION ET L'AMEUBLEMENT DES SALLES D'ASILE

OU ÉCOLES MATERNELLES

I

EMPLACEMENT

Article premier. — Le terrain destiné à une école maternelle doit être central, dans de bonnes conditions d'aération, d'un accès facile et surtout éloigné de tout établissement bruyant, insalubre ou dangereux, à 100 mètres au moins des cimetières.

Si cela est nécessaire, le sol sera assaini par un drainage.

L'étendue superficielle du terrain sera évaluée à raison de 8 mètres environ par élève; elle ne pourra, en aucun cas, être inférieure à 500 mètres.

Art. 2. — La disposition des bâtiments sera déterminée suivant le climat de la région, en tenant compte des conditions hygiéniques de la localité, de l'exposition, de la configuration et des dimensions de l'emplacement, des ouvertures libres sur le ciel et surtout de la distance des constructions voisines.

Quand le bâtiment de l'école maternelle fera partie d'un groupe scolaire, il sera entièrement isolé.

Art. 3. — Aucune école maternelle ne doit recevoir plus de 150 enfants.

Ils seront divisés en deux sections, au moins, suivant leur âge et le développement de leur intelligence. La première section, celle des élèves les plus avancés, comprendra le tiers environ du nombre total des enfants.

II

DISTRIBUTION

Art. 4. — L'école maternelle comprendra :

1° Un vestibule d'entrée formant salle d'attente pour les parents;

2° Des salles d'exercices;

3° Un préau couvert et fermé;

4° Une cuisine pour préparer ou réchauffer les aliments des enfants;

5° Une cour de récréation avec petit jardin;

6° Un abri avec privés et urinoirs pour les enfants;

7° Un logement pour la directrice, et, s'il y a lieu, des logements pour les sous-directrices.

Art. 5. — Tous les locaux à l'usage des enfants seront situés au rez-de-chaussée.

Ce rez-de-chaussée sera exhaussé de trois marches de 15 centimètres au-dessus du niveau extérieur.

Art. 6. — Aucun service étranger ne pourra être installé dans les bâtiments qui la composent.

III

SALLES D'EXERCICES

Art. 7. — Lorsque l'école recevra plus de 50 enfants, ils seront répartis par sections dans deux salles différentes.

Art. 8. — La salle de la première section sera disposée comme une petite classe d'école primaire, avec bancs-tables pupitres.

Art. 9. — L'autre salle recevra, à l'une de ses extrémités, une estrade formée de gradins, destinée à tous les élèves de la deuxième section. A l'extrémité opposée, des tables plates seront disposées pour le tiers environ de ces élèves.

Le bureau de la maîtresse, composé d'une table mobile, se placera entre le gradin et les tables.

Art. 10. — Le nombre des degrés composant le gradin ne pourra être supérieur à huit; leur hauteur ne devra pas

dépasser 12 centimètres; leur largeur sera d'au moins 65 centimètres. Ils seront garnis de bancs à dossier.

Art. 11. — Les salles d'exercices seront séparées l'une de l'autre. Elles ne communiqueront entre elles que par le préau couvert, ou par des couloirs ou galeries d'au moins $1^m,50$ de largeur, recevant directement l'air et la lumière.

Art. 12. — Lorsque l'école maternelle recevra moins de 50 enfants, une seule salle d'exercices suffira. Elle sera disposée et aménagée comme celle de la deuxième section décrite ci-dessus (article 9).

Art. 13. — Les salles d'exercices seront de forme rectangulaire.

Leur surface sera calculée de façon à assurer à chaque enfant un minimum de 1 mètre.

La hauteur, sous plafond, sera de 4 mètres.

Aucune salle d'exercices ne pourra avoir plus de $8^m,10$ de largeur.

Art. 14. — Le sol sera parqueté en bois dur, scellé, autant que possible, sur bitume.

Toutefois, dans les régions où les bois de sapin et de pin sont seuls en usage, on les admettra sous condition qu'ils soient employés par lames régulières n'ayant pas plus de 11 centimètres de largeur et passés à l'huile de lin bouillante.

Si le plancher n'est pas établi sur caves, il sera posé sur une plate-forme ou couche de matériaux imperméables.

Art. 15. — Les plafonds seront plans et unis. Une ligne indiquant le nord-sud y sera tracée.

Il n'existera pas de corniche autour des murs.

Les angles formés par la rencontre des murs ou cloisons entre eux, ou avec les plafonds, seront arrondis sur un rayon de 10 centimètres.

Tous les parements des murs seront recouverts d'un enduit lisse, qui permette de fréquents lavages.

Sur une hauteur de 1 mètre, le revêtement devra être en boiserie.

Art. 16. — Les portes seront, de préférence, à un seul vantail et auront 90 centimètres de largeur.

Les portes donnant directement des salles d'exercices sur l'extérieur (rues, chemins ou cours) sont interdites.

Les guichets dans les portes, pour le passage des enfants, sont également interdits.

Art. 17. — L'éclairage par le plafond est interdit. Les fenêtres devront être établies sur les deux murs longitudinaux des salles.

Elles seront rectangulaires; leur nombre sera calculé et leurs dimensions proportionnées de façon que la lumière arrive dans toutes les parties de la salle.

La distance entre le dessous du linteau et le dessus du plafond sera réduite autant que possible.

L'appui, taillé en glacis sur les deux faces, ne sera pas à plus de $1^m,20$ du sol.

Les châssis seront, dans leur hauteur, divisés en deux parties s'ouvrant séparément pour la ventilation.

Dans aucun cas les enfants ne recevront le jour de face.

Art. 18. — On installera dans chaque salle un poêle pourvu d'un réservoir d'eau avec surface d'évaporation.

Ce poêle devra être garni d'une double enveloppe métallique, ou d'une enveloppe de terre cuite.

Il sera entouré d'une grille en fer et ne contiendra ni four ni chauffe-plats.

Le tuyau de fumée ne devra, en aucun cas, passer au-dessus de la tête des enfants.

Les élèves ne pourront être placés à une distance du poêle moindre de $1^m,25$.

Le poêle en fonte à feu direct est interdit.

Art. 19. — Le chauffage sera réglé de façon que la température des salles se maintienne entre 15 et 18 degrés centigrades. Deux thermomètres, placés l'un à $1^m,50$ et l'autre à la plus grande distance possible du poêle, permettront de contrôler la régularité de cette température.

Des dispositions seront prises pour assurer, concurremment avec le chauffage, une ventilation convenable de toutes les parties de la salle. Les orifices d'accès de l'air pur, qui devra être pris immédiatement à l'extérieur et les orifices d'échappement de l'air vicié auront une section d'au moins 4 décimètres carrés, pour prévenir les obstructions.

IV

PRÉAU COUVERT, VESTIAIRE, LAVABOS LITS DE REPOS

ART. 20. — Le préau couvert présentera une surface de 1 mètre au moins par élève et une hauteur de 4 mètres sous plafond.

Il communiquera directement avec les salles d'exercices et remplira les conditions de construction prescrites aux articles 13, 14, 15, 16, 17, 18 et 19 qui précèdent.

ART. 21. — Des bancs fixes avec dossiers pleins seront aménagés au pourtour de cette salle. Des tables et bancs mobiles y seront disposés pour les repas des enfants [1].

ART. 22. — Le vestiaire sera établi le long des parois du préau, sur un revêtement en bois. Des porte-manteaux recevront les vêtements.

Les paniers seront placés sur des rayons à claire-voie.

ART. 23. — Des lavabos seront installés à l'une des extrémités du préau, dans un espace limité par une claire-voie de $1^m,20$ de hauteur, avec portes d'entrée et de sortie. La hauteur des cuvettes au-dessus du sol ne dépassera pas 50 centimètres. Il y en aura une par dix enfants.

Le sol de cette partie du préau sera carrelé, cimenté, dallé ou bitumé.

ART. 24. — Du côté le plus rapproché de l'une ou de l'autre des salles d'exercices, de façon que la surveillance soit permanente, on établira dans le préau une enceinte formée par des cloisons pleines de $1^m,20$ de hauteur. Deux ou trois lits de camp en bois, dont le dessus sera à 60 centimètres du sol, y seront disposés pour les enfants fatigués.

ART. 25. — La superficie occupée par les emplacements des lavabos et des lits de camp viendra en augmentation de la dimension indiquée à l'article 20 pour le préau. Cette surface correspond à environ 1 mètre par lavabo et 2 mètres par lit de camp.

1. On pourra, si on le préfère, adopter un système de tables se repliant contre le mur.

V

CUISINE

Art. 26. — La cuisine devra être située à proximité du préau, avec lequel elle sera en communication facile.

L'éclairage et la ventilation se feront directement sur l'extérieur.

Le sol sera carrelé, dallé ou cimenté.

Un fourneau de dimension suffisante y sera installé pour préparer ou réchauffer les aliments des enfants.

VI

PRÉAU DÉCOUVERT

Art. 27. — La surface de la cour de récréation sera calculée à raison de 3 mètres au moins par enfant; elle ne pourra avoir moins de 200 mètres.

Art. 28. — Le sol sera sablé; le bitume, le pavage ou le ciment ne pourront être employés que pour les passages et les trottoirs, qui ne feront jamais saillie.

Dans les cas où le terrain serait en déclivité, sa pente ne devra pas dépasser 2 centimètres par mètre.

Le nivellement du sol sera établi de façon à assurer le facile et prompt écoulement des eaux.

Les eaux ménagères ne devront jamais traverser la cour à ciel ouvert.

Art. 29. — La cour de récréation pourra comprendre un petit jardin à l'usage des enfants. Dans tous les cas, elle sera plantée d'arbres placés à distance convenable des bâtiments et disposés de façon à ménager l'espace nécessaire aux exercices et aux jeux des enfants.

Art. 30. — Des bancs en bois dur, à lames et à dossier, seront établis au pourtour de cette cour.

Une fontaine d'eau potable y sera installée.

VII

PRIVÉS

Art. 31. — Un abri communiquant avec le préau ou les salles d'evercices sera construit contre l'un des murs de la cour de récréation. Il recevra des privés distincts pour chaque sexe et des urinoirs pour les garçons.

Art. 32. — Les privés seront disposés de telle sorte que les vents régnants ne rejettent pas les gaz qui pourraient s'en échapper dans les bâtiments, ni dans la cour.

Des tuyaux de ventilation seront montés jusqu'au-dessus de la toiture.

Ces privés seront divisés par cases, dans la proportion de *une pour quinze enfants.*

Les cases auront 55 centimètres de largeur sur 80 centimètres de profondeur.

Art. 33. — Les sièges seront en pierre ou ciment. Une lunette mobile en bois y sera appliquée. La hauteur totale sera de 23 centimètres. Le siège sera légèrement incliné vers l'entrée. L'orifice, de forme oblongue, aura environ 20 centimètres sur 14. Il ne sera pas à plus de 5 centimètres du devant. La cuvette sera munie d'un appareil obturateur.

Art. 34. — Les urinoirs seront en nombre au moins égal à celui des privés des garçons.

Les cases auront environ 35 centimètres de largeur, 25 centimètres de profondeur et 70 centimètres de hauteur.

Art. 35. — Les parois et le sol des privés et des urinoirs seront en matériaux imperméables. Tous les angles seront arrondis. Une pente sera ménagée pour l'écoulement des liquides vers le siège, avec ouverture d'échappement au-dessus de la fermeture de l'appareil obturateur. Un service d'eau sera installé dans les privés et les urinoirs.

Les fosses seront de petites dimensions.

Art. 36. — Les urinoirs et les privés n'auront pas de portes.

Ils seront masqués par une cloison pleine placée à 60 centi-

mètres du bord des cases. Cette cloison, élevée de 15 centimètres au-dessus du sol, n'aura pas plus de 70 centimètres de hauteur.

VIII

LOGEMENTS

Art. 37. — Le logement de la directrice se composera de deux ou trois pièces à feu, d'une cuisine, de privés intérieurs et d'une cave. La superficie de ce logement sera de 60 à 70 mètres.

Art. 38. — Le logement des adjointes comprendra, pour chacune d'elles, une pièce à feu et un cabinet.

Art. 39. — L'école et les logements seront distincts, ou au moins indépendants l'un de l'autre. Aucune communication directe ne devra exister entre les logements et les salles d'exercices.

SALLES D'EXERCICES

Art. 40. — Deux types de bancs-tables seront adoptés, un pour chaque salle d'exercices[1].

PREMIÈRE SECTION

Art. 41. — Le mobilier de la salle destinée aux enfants de la première section sera analogue à celui des écoles primaires, c'est-à-dire qu'il comprendra des tables avec dessus incliné de 15 à 18 degrés et bancs fixes à deux places. Voici les dimensions qu'il conviendra de prendre pour base :

DESSUS DE TABLES

Hauteur au-dessus du sol, prise au bord du côté de l'enfant	0m,45
Profondeur d'avant en arrière	0m,35
Longueur par place, 45 centimètres, et pour deux places	0m,90

1. Dans le cas où la taille des enfants l'exigerait, on adopterait un troisième type, conforme au type inférieur de l'école primaire.

BANCS

Hauteur du siège au-dessus du sol, prise au milieu du banc	0m,25
Profondeur d'avant en arrière	0m,21
Dossier consistant en une traverse droite d'une hauteur de	0m,08
Hauteur de la partie supérieure au-dessus du siège	0m,19
Inclinaison en arrière, prise du banc à la partie supérieure de la traverse	0m,02
Distance entre le banc et le bord d'avant de la table	0m,05

Le banc et le dossier seront continus pour les deux places; toutes les arètes seront abattues. Le banc sera légèrement incliné en arrière. Le dessus de la table sera fixe [1].

ART. 42. — Dans la disposition des tables-bancs, on tiendra compte des dimensions suivantes :

1° Distance entre le mur de face et le premier rang de tables : minimum	2m,00
2° Passages le long des murs : largeur	0m,80
3° Passages longitudinaux entre les files de tables, largeur	0m,50 à 0m,60
4° Intervalle entre le dossier d'une rangée de bancs et l'arête de la table suivante	0m,10

DEUXIÈME SECTION

ART. 43. — Les tables destinées aux enfants de la deuxième section seront fixes, avec dessus horizontal et bancs fixes, à dossiers.

Elles auront les dimensions suivantes :

Hauteur de la tablette	0m,40
Largeur ou profondeur d'avant en arrière	0m,35
Longueur par enfant, 0m,45, et pour deux places	0m,90
Hauteur du siège	0m,22

1. Si l'on préférait adopter un dessus de table mobile, il y aurait lieu de prendre pour distance, entre le banc et la table repoussée, 9 centimètres; dans le cas de la tablette tirée sur l'enfant, cette distance serait négative, c'est-à-dire que le bord de cette tablette tombera à 2 centimètres en arrière de l'arête du banc. La tablette dite bascule, formée de deux parties se repliant l'une sur l'autre au moyen de charnières, est interdite.

Largeur du banc-siège.	0m,20
Distance entre le siège et la table.	0m,05
Hauteur du dossier au-dessus du banc.	0m,18

Art. 44. — Ces tables seront disposées de façon à ménager, autant que possible, un passage au milieu de la salle, et en tenant compte des dimensions suivantes :

1° Distance minima entre le premier gradin et l'arête de la première rangée de tables. . . .	3m,00
2° Passage du milieu entre les files, largeur. . . .	0m,80
3° Autres passages longitudinaux entre les files de tables et le long des murs. . . . . 0m,50 à	0m,60
4° Intervalles entre le dossier d'une rangée de bancs et l'arête de la table suivante.	0m,10

Art. 45. — Les bancs à placer sur les gradins de la deuxième salle seront à dossiers semblables à ceux décrits ci-dessus. Leur hauteur variera de 22 à 26 centimètres. Leur profondeur d'avant en arrière sera de 20 à 25 centimètres.

La largeur par place sera de 35 à 40 centimètres.

Des passages de 65 centimètres seront ménagés le long des murs. D'autres passages intermédiaires, de 40 centimètres de largeur, seront établis entre chaque série de six places au plus.

Art. 46. — Une table avec tiroirs servira de bureau pour la maîtresse.

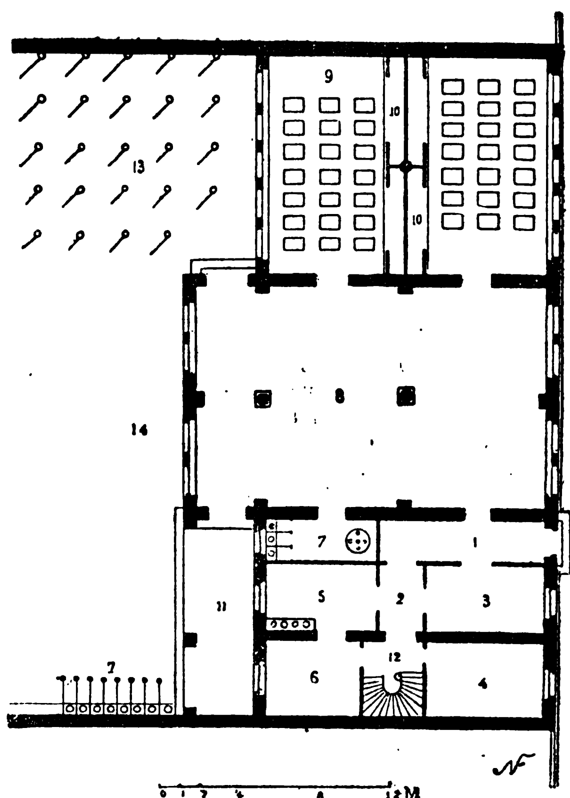
Art. 47. — Des tableaux noirs ardoisés seront disposés sur les murs de pourtour de la salle d'exercices de la 1re section. Ces tableaux, placés à 50 centimètres du parquet, pourront s'élever jusqu'à 1m,20 au-dessus.

PRÉAUX

Art. 48. — Les tables du préau couvert auront une largeur de 40 centimètres et une hauteur variant de 40 à 45 centimètres. Le bâti ou cadre supportant la tablette n'aura pas plus de 5 centimètres de hauteur.

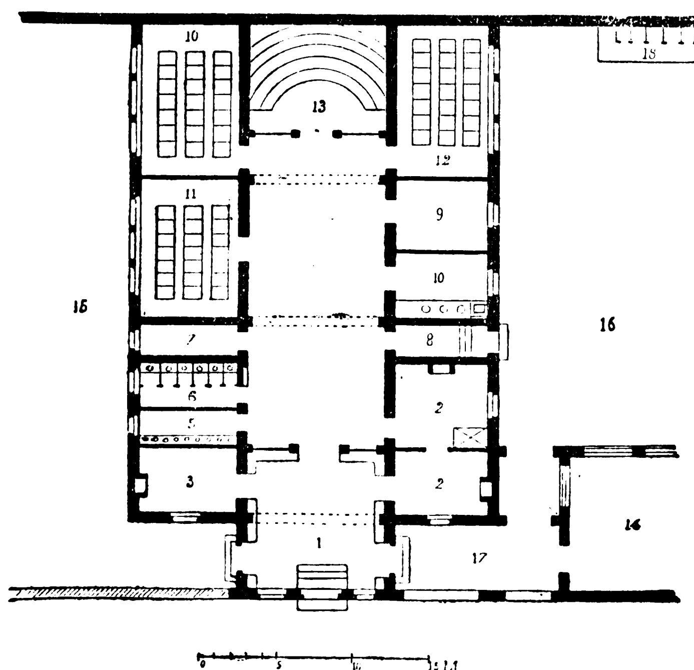
Les bancs auront une largeur de 20 centimètres et une hauteur comprise entre 22 et 26 centimètres.

Une table de 2 mètres de longueur, avec bancs sur les deux faces longitudinales, recevra, au maximum, douze enfants.



PLAN D'ÉCOLE MATERNELLE

1 Vestibule.
2 Dégagement.
3 Directrice.
4 Maîtresses.
5 Cuisine.
6 Réfectoire.
7 Privés.
8 Préau.
9 Salle d'exercices.
10 Armoires.
11 Galerie et dépôt du matériel des jeux.
12 Escalier du logement.
13 Cour plantée.
14 Cour de récréation.



NOUVEAU PLAN

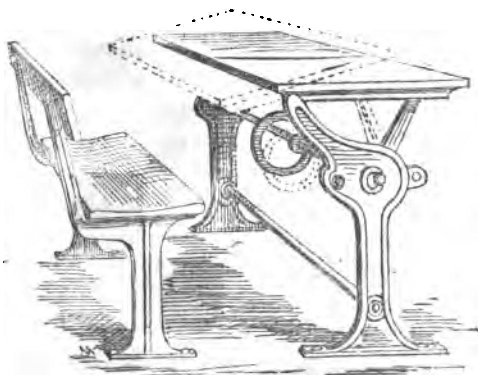
1 Vestibule.
2 Concierge.
3 Directrice.
4 Préau.
5 Lavabos.
6 Privés.
7 Dépôt.
8 Passage.
9 Maîtresses.
10 Cuisine.
11 Classes de 1re et 2e année.
12 Classe de 3e annee.
13 Amphithéâtre.
14 Gymnase.
15 Cour de l'école.
16 Cour de l'asile.
17 Galerie de commission.
18 Privés.

NOTE SUR LE MOBILIER SCOLAIRE

Le projet de règlement pour la construction et l'ameublement des écoles maternelles que nous avons cru devoir citer porte, à l'article 41, que « le mobilier de la salle destinée aux enfants de la première section sera analogue à celui des écoles primaires, c'est-à-dire qu'il comprendra des tables avec dessus incliné de 15 à 18° et bancs fixes à deux places ». Nous croyons que l'adoption, pour l'école maternelle, du mobilier de l'école primaire serait des plus fâcheuses; il ne faut pas que la première section de la salle d'asile soit une sous-classe primaire, si l'on peut s'exprimer ainsi. L'enseignement qu'on y donne conserve encore un caractère tout particulier : il est beaucoup plus constamment basé sur l'examen d'objets réels ; l'enfant doit manier les bâtonnets, les cubes, etc., s'occuper à des travaux manuels : tout cela demande la table horizontale. D'autre part, l'inclinaison est utile pour le dessin et les premiers exercices d'écriture. Une table de salle d'asile doit donc pouvoir présenter alternativement un dessus incliné ou horizontal. Le modèle que voici, construit par M. Cardot, réalise cette double condition. Le mécanisme en est assez simple pour que les enfants puissent très facilement le faire jouer eux-mêmes ; ils n'ont pour cela qu'à passer la main dans la boucle placée sur la barre supérieure qui relie les pieds de fonte. L'ensemble est d'une soli-

dité qui n'exclut pas l'élégance. Ce joli modèle n'a qu'un défaut : il est assez coûteux.

Les écoles maternelles dont les ressources sont limitées pourront faire fabriquer sur place, à peu de frais, de petites tables à deux places, dont le dessus mobile sera maintenu dans la position inclinée par deux forts crochets ou, mieux encore, par deux lames de métal épaisses dans lesquelles on aura ménagé deux crans pour pouvoir obtenir deux inclinaisons différentes.



Quand le dessus est replacé dans l'horizontalité, ces crochets ou ces lames servent à le maintenir solidement. L'exemple de beaucoup d'écoles suisses et de quelques écoles françaises prouve que les enfants peuvent aussi faire mouvoir eux-mêmes leur dessus de table dans ce système, qui est fort économique.

Quel que soit du reste le modèle qu'on adopte, l'essentiel est de proscrire celui de l'école primaire, parce qu'il suppose un enseignement qui n'est pas, qui ne doit pas être celui de l'école maternelle. Des tables à dessus

horizontal conviennent à la petite section; mais, contrairement à l'opinion de la Commission, nous estimons que ces tables ne doivent pas être fixes. Il faut qu'on puisse en changer la disposition suivant les exercices, les rapprocher ou les éloigner plus ou moins, les réunir au besoin dans un coin de la salle pour laisser de la place aux évolutions, qui doivent occuper beaucoup plus de temps dans cette section que dans la suivante. La constante régularité de la salle y perdra peut-être; mais on y gagnera en animation, en mouvement, en variété; on sera moins tenté de laisser les petits enfants cloués sur leurs bancs comme s'ils étaient déjà *en classe*. Une maîtresse qui veut pratiquer sérieusement avec ses élèves les exercices qui conviennent à leur âge, en particulier tous ceux que suppose la gymnastique des sens, comprendra tout de suite quel avantage s'attache à une disposition de mobilier permettant de changer le mode de groupement des enfants.

Les tables et les bancs ne devront jamais être à plus de deux places.

Leur construction a fait l'objet de sérieuses études en ces dernières années. En étudiant les conditions qu'ils doivent remplir, les hygiénistes sont tombés d'accord pour reconnaître qu'il faut :

1° Que, l'enfant étant assis sur le banc, ses pieds reposent en plein sur le plancher;

2° Que le banc soit assez profond pour supporter la plus grande partie de la longueur de la cuisse;

3° Que le banc soit muni d'un dossier soutenant les reins de l'enfant;

En conséquence, un banc remplissant ces conditions aura dû être construit d'après les mesures suivantes :

La hauteur de la jambe, prise du plancher

au-dessus de l'articulation du genou, qui aura donné la hauteur du siège ;

2° La longueur du fémur, dont les trois cinquièmes auront donné la profondeur du siège;

3° La hauteur des reins au-dessus du siège, prise au niveau de la hanche, qui, augmentée de quelques centimètres, aura donné la hauteur du dossier.

Les dimensions de la table, de même que la longueur du banc, pourront varier suivant l'espace dont on disposera. Mais une table destinée à deux enfants ne doit pas avoir moins de $0^{m},90$ de longueur. La longueur minimum, d'avant en arrière, sera de $0^{m},35$; il serait préférable qu'elle fût de $0^{m},40$.

Quant à la distance entre la table et le banc, elle doit être *négative*, c'est-à-dire que la table doit couvrir quelques centimètres de la partie antérieure du banc, afin que l'enfant, une fois assis, n'ait pas à se déplacer pour travailler et puisse rester appuyé au dossier du banc [1].

1. Nous empruntons ces indications à la *Conférence sur le mobilier de classe* faite aux instituteurs délégués à l'Exposition universelle de 1878, par M. de Bagnaux.

DES COLLECTIONS D'OBJETS A L'ÉCOLE MATERNELLE

ET DE LEUR CONSERVATION

Nous nous servons des mots « collections d'objets », parce que le mot *musée* nous paraît bien ambitieux et qu'il évoque l'idée de choses rares et curieuses. Or, ce ne sont point du tout, nous l'avons vu, des choses de ce genre que l'on doit s'appliquer à rassembler et à faire rassembler par les enfants.

Bien que les objets réunis au fur et à mesure des besoins de l'enseignement n'aient que peu de valeur, il est bon de pouvoir les conserver, au moins un certain temps. Cela exige une petite installation qu'il faut faire le plus simplement possible ; il suffit qu'elle satisfasse à deux conditions : préserver les objets de la poussière, les laisser à portée de la maîtresse et des élèves, afin qu'on puisse y recourir constamment sans difficulté.

Nous disons *à portée* et non *sous les yeux ;* il est préférable que les enfants ne se blasent pas, en les voyant sans cesse, sur les objets qu'on leur fera examiner attentivement à un moment donné. L'armoire vitrée ne nous paraît donc pas l'idéal d'un meuble à collection et nous lui préférerions une sorte de commode dont les tiroirs, divisés en compartiments, pourraient s'enlever entièrement pour être déposés, à l'heure des leçons, sur une table basse devant les élèves.

On peut simplifier ce meuble en le réduisant à de sim-

ples casiers que l'on place les uns sur les autres; c'est à la fois moins pratique et moins joli, mais c'est aussi moins coûteux.

Quelques rayons de bois blanc, divisés en compartiments par des cloisons verticales et devant lesquels on tend un rideau de lustrine, peuvent encore fort bien recevoir les échantillons; on pourra déplacer ceux-ci facilement, si l'on a soin de mettre au fond de chaque case une planchette mobile ou un morceau de carton fort.

A défaut d'une installation quelconque, quelques boîtes, qu'on peut se procurer n'importe où, contiendront au début la collection.

Le point important est de ne pas se laisser arrêter dans sa formation par de petites difficultés matérielles, que l'on surmonte toujours, même lorsqu'on ne dispose que de ressources pécuniaires bornées, pour peu que l'on soit inventif.

C'est uniquement à stimuler l'esprit d'invention chez les directrices que sont destinées les quelques indications données ici.

TABLE DES MATIERES

DEUXIÈME PARTIE

TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE II. — LES CONNAISSANCES SUR LES OBJETS USUELS

Pages

CHAPITRE III. — LES EXERCICES DE LANGAGE

CHAPITRE IV. — LE DESSIN

CHAPITRE V. — L'ÉCRITURE ET LA LECTURE

CHAPITRE VI. — LE CALCUL

CHAPITRE VII. — L'HISTOIRE NATURELLE

Pages

